QUADERNI DI PSICOLOGIA
Collana diretta da Guglielmo Gulotta

GUGLIELMO GULOTTA
con la collaborazione di Patrizia Capurro

# ORECCHIE D'ASINO E BACIO ACCADEMICO

## Gli effetti delle attribuzioni sul rendimento nello studio

GIUFFRÈ EDITORE

Questo è un libro per docenti, per allievi e per chiunque sia impegnato, anche come genitore, in un processo di formazione e di educazione.
Nella prospettiva della teoria psicosociale della attribuzione, che studia come vengono assegnati colpe, responsabilità, castighi, meriti ed elogi in caso di insuccesso e di successo, si indicano metodiche per intervenire sulle aspettative degli allievi. Queste si sono rivelate, nella ricerca e nella sperimentazione, come centrali al fine di attivare la motivazione degli studenti all'apprendimento.
Le aspettative degli allievi, quanto alla propria capacità e quanto ai risultati cui pensano di poter pervenire sono apparse rispecchiare quello che i docenti pensano che siano.
Il libro indica allora come gli insegnanti possano influenzare attivamente l'autostima degli studenti senza ingenerare o confermare sentimenti di incapacità che possono incidere negativamente sul profitto.

Guglielmo Gulotta è professore di psicologia sociale nell'Università di Cagliari.
È direttore presso l'editore Giuffrè della Collana di Psicologia Giuridica e Criminale e della collana Quaderni di Psicologia.
Ha pubblicato numerosi libri e articoli nel campo della psicologia sociale e giudiziaria.

Patrizia Capurro è procuratore legale e collabora alla Sezione di Psicologia Giuridica presso l'Istituto di Psicologia della Facoltà di Medicina, Università degli Studi di Milano.

GUGLIELMO GULOTTA
con la collaborazione di Patrizia Capurro

# ORECCHIE D'ASINO E BACIO ACCADEMICO

## Gli effetti delle attribuzioni sul rendimento nello studio

GIUFFRÈ EDITORE

# indice

# introduzione

*Piaceri del dilettante: scoprire quando si diventa professori, quello che altri ha imparato alle elementari, sapendo di aver saputo, nelle elementari, quello che gli altri dovevano imparare per diventare professori.*

G. Prezzolini

Vivo un'età speciale: comincio ad imparare dai miei allievi e continuo ad apprendere dai miei maestri. Per chi sia impegnato a trasferire conoscenza è una condizione ideale. Ho formato giuristi, psicologi, criminologi, ipnotisti, assistenti sociali, managers, operatori turistici... eppure fino a che sono entrato all'università sono stato un cattivo scolaro.

Il destino che, come dice un proverbio africano, per quanto tu ti svegli presto il mattino, si alza sempre un'ora prima di te, mi ha portato ad insegnare in una facoltà di Magistero in un corso di laurea in pedagogia e poi anche nei corsi per insegnanti di sostegno e per educatori.

Così sono stato indotto a riflettere sul mio passato scolastico che, forse mi illudo, mi è stato più utile che se fosse stato brillante.

Pur consapevole del mio ruolo di docente, provo una strana sensazione di bilocazione: mi sento anche dalla parte dell'allievo, probabilmente uno strascico del cattivo studente che mi ha abitato.

Alla fine dell'anno accademico, per esempio, è molto apprezzata una mia lezione dedicata a « Tecniche di sopravvivenza all'esame ». Insegno a distinguere i professori che cercano di scoprire quello che sai da quelli che vanno a caccia di quello che non sai, per esempio osservando se la struttura dell'interrogazione: « ad imbuto », cioè a domande aperte: « Cosa ne pensa del tal dei tali? » e via via sempre più specifiche e chiuse, oppure pericolosamente « ad imbuto rovesciato », e cioè a domande chiuse: « Quando è nato il tal dei tali? » e poi via via sempre più aperte, o peggio « a tunnel »: una raffica di domande chiuse: « Quando è nato? », « Quando è morto? », « Quale è la sua opera più importante? ». Suggerisco poi come rispondere alle domande di cui si conosce la risposta: non dicendo tutto e subito per evitare altre domande di cui si potrebbe non conoscere la risposta, non prendendola troppo « alla larga », perché l'insegnante potrebbe pensare che non si sa rispondere, ma offrendo notizie esatte e parziali, che consentano di intrattenersi ulteriormente magari inducendo il docente a porre domande suppletive. Insegno loro a non giustificarsi per la mancata risposta dicendo che sono emozionati: lo sono tutti, anche quelli che rispondono bene; d'altra parte, il voto all'esame indica anche la capacità di governare l'emozione. Inoltre, una delle emozioni più forti per lo studente è quella di « tentare l'esame » senza aver studiato: come potrebbe il professore discriminare la mancata risposta determinata da ignoranza, oppure dall'emozione che non ti fa dire ciò che sai, oppure dall'emozione perché non lo sai?

Già da scolaro avevo l'impressione che il mio comportamento di studio e, dunque, anche il mio rendimento fossero almeno per gran parte una funzione del comportamento dei professori verso di me. Un'insegnante di chimica che mi



aveva in simpatia mi induceva, per farle piacere, a studiare la sua materia per la quale non ho mai avuto né interesse né dimestichezza. Poi da universitario mi ero reso conto che il mio profitto era migliorato anche perché mi ero affrancato dal sistema scolastico che autoperpetuava i suoi giudizi.

Chi a scuola « andava bene » non può capire quanta amarezza, umiliazione e sofferenza c'è nel vedere gli insegnanti che si profondono con i più bravi e trascurano quelli meno bravi, rovesciando completamente la loro funzione.

Oggi che sono dall'altra parte so bene che, mediamente, se il numero degli studenti e le ore passate con loro sono commisurati alla possibilità di stabilire un rapporto interpersonale, gli allievi mi restituiscono in rendimento proprio quanto ho saputo dare loro.

L'argomento di questo libro è precisamente questo: come i rapporti insegnante-allievo e allievo-insegnante possano incidere sul profitto, per trarne alcune conseguenze di carattere didattico. Non criticherò, si badi, quello che si insegna. Certo, come tanti altri, avrei da dire sulla fatica che ho fatto per dimenticare quello che mi hanno fatto apprendere e sulle energie che ho dovuto impiegare per imparare quello che non mi hanno insegnato. Può darsi che una volta o l'altra affronti anche il « cosa » dell'insegnamento, ora mi interessa una parte del « come ».

Questo è un libro per insegnanti e per allievi e per chiunque sia impegnato in un progetto di formazione. Patrizia Capurro è stata preziosa nell'esaminare la letteratura citata in bibliografia.

Mi auguro che questo nostro lavoro possa offrire un piccolo contributo per rendere la relazione docente-allievo più consapevole e, dunque, più efficace.

## sommario:



## 1 premessa: *l'interazione insegnante-studente*

Addestrare e insegnare comportano un trasferimento di conoscenze. Se questo avviene a distanza, attraverso corrispondenza o, come verrà in uso tra poco, per mezzo di telecomunicazioni audio/video, il rapporto tra chi fornisce informazioni e chi le riceve è minimo e unidirezionale.

Se invece esiste un contatto diretto tra insegnante e allievi, non solo hanno rilievo il contenuto della informazione e il modo in cui questa è trasmessa, ma anche il rapporto che esiste tra i differenti soggetti. Anzi, detto rapporto è spesso considerato l'essenza dell'insegnamento, che altrimenti potrebbe consistere puramente nell'indicazione delle fonti da cui trarre le informazioni ed eventualmente nel controllo successivo circa l'apprendimento. Ma l'esempio, lo sprone, il modello, l'esortazione possono avvenire quasi essenzialmente attraverso il contatto diretto. Poiché gli allievi non sono in queste circostanze puramente passivi, essi tendono a rispecchiare in diverso modo la fonte delle informazioni. Così le comunicazioni sono bidirezionali e si influenzano reciprocamente. Un insegnante che ha una classe attenta si comporterà verso quest'ultima in modo differente rispetto a quella che è disattenta: è così che ciascuno controlla l'altro. Per restare nell'esempio, l'insegnante per rendere più attenti gli allievi potrà rimproverarli richiamandoli all'ordine, oppure cercare di rendere più interessanti le sue lezioni.

Poiché peraltro l'attenzione si consegue, non si pretende, queste manovre avranno fortune diverse: gli allievi potranno diventare più attenti, oppure simulare l'attenzione disperdendola proprio nello sforzo di apparire concentrati. Questi eventi, rispecchiati sul docente, lo indurranno ad altre manovre per assestarsi sul risultato raggiunto, per rendere i suoi messaggi più minacciosi o più interessanti, oppure lo porteranno ad arrendersi all'insuccesso, riducendo le sue lezioni ad un soliloquio.

Così, non riuscendo a cambiare l'opinione che gli allievi hanno di lui, agirà sull'opinione che lui ha degli allievi che giudicherà allora « demotivati, sfaticati » ecc. (Laing, Philipson, Lee 1966).

Ancora, questi comportamenti del docente produrranno effetti sugli allievi. Poi questi effetti ne avranno altri sul docente e così fino alla fine della relazione.

Il clima psicologico essenziale ai fini dei risultati formativi è dunque una funzione di vari fattori, collegati al modo in cui le parti si vedono ed interagiscono. Il mondo dell'insegnante è un mondo sociale, la cui realtà non è meno concreta solo perché costruita (Cooley, 1922).

Prendendo in considerazione la **realtà**, ci si rende conto che la stessa può essere studiata da almeno due punti di vista differenti (Watzlawick, 1976). L'uno riguarda la realtà delle cose e delle persone, suscettibile di convalida sperimentale ripetibile, verificabile e confutabile: possiamo definirla *realtà fenomenica*. L'altro riguarda la realtà dei giudizi valutativi che attengono alle persone e ai rapporti tra di esse: possiamo definirla *realtà sociale*.

Un orientamento « costruttivistico » (Watzlawick, 1984) descrive entrambi i tipi di realtà, per come vengono percepiti e valutati, descritti e decisi, come un prodotto prettamente umano. Si parla a questo proposito, non a caso, di « realismo critico » e di « livelli di realtà » (Piattelli Palmarini, 1984).

È così favorita, indubbiamente, la possibilità di « fraintendere » lo stato delle cose ed edificare una realtà non oggettiva ma negoziata (il che non significa consensuale o concordata), essendo le condotte e le scelte delle parti interdipendenti.



Questa consapevolezza impone di verificare quali meccanismi si innestano in tale « scambio » e come mai la « comunicazione » e il comportamento risultano reciprocamente dipendenti. Tenendo però sempre presente che reciproca influenza e mutua dipendenza variano a seconda della struttura del processo di interazione.

TAVOLA 1

***caratteristiche del rapporto interpersonale nell'insegnamento***

a) Richiede partecipanti con ruoli diversi.
b) È dinamico e mutabile, cioè lo scambio di comunicazioni non rimane uguale nel tempo quanto a sequenze e caratteristiche.
c) Coinvolge comportamenti diversi, verbali, non verbali o misti.
d) Determina influenze reciproche, cioè gli scambi forniscono ad ognuno informazioni circa gli altri e strutturano possibilità di controllo reciproco. Dunque l'interazione appare, da questo punto di vista, bidirezionale e speculare.
e) Ha le sue regole esplicite ed implicite, che possono essere uniche o variare a seconda della situazione. Esse determinano peraltro sempre chi deve aprirla e chi può chiuderla; quando e come gli altri possono o devono partecipare; quali comportamenti essa implica; i legami che la stessa ammette e sviluppa ecc. Parte delle regole che si instaurano nell'ambito di una classe dipendono da variabili quali lo *status* dell'insegnante e degli allievi, i diritti del primo riconosciuti ai secondi, l'importanza attribuita dai secondi al primo, ecc.
f) È influenzato da vari fattori: numero dei partecipanti, contesto, strumenti disponibili, ecc.
g) È misurabile in rapporto a tutto quello che su esso incide (Bar-Tal, 1986).

Insomma, insegnanti e allievi costituiscono un **sistema**, cioè *un insieme che corrisponde a qualcosa di più e di diverso rispetto alla somma degli individui che lo compongono*, infatti comprende oltre che le loro caratteristiche personali

di *status* e di ruolo anche i processi relazionali tra di loro (Watzlawick e al., 1971; Gulotta, 1976).

## 2 prospettiva attribuzionale

L'**approccio attribuzionale** (Amerio, 1982; Gulotta, 1982; Gorra, 1983; De Grada, Mannetti, 1988; Hewstone, 1989) si è sviluppato a partire dagli anni sessanta attorno ad alcune linee di tendenza convergenti della psicologia sociale, che si erano occupate principalmente: a) dei fattori che stimolano l'individuo ad ottenere informazioni causalmente rilevanti; b) dei fattori che determinano quale causa è assegnata ad un certo evento; c) delle conseguenze dell'attribuzione di una causa piuttosto che un'altra.

Collegandosi con la dimensione del « pensiero dell'uomo comune », la così detta « psicologia del senso comune » propone dunque un'interpretazione del comportamento e del giudizio umano basata sull'utilizzo delle conoscenze non formulate o poco formulate circa i rapporti interpersonali, così per come sono espresse nella nostra esperienza e nel linguaggio quotidiano. In sintesi, si *analizzano i processi psicologici attraverso i quali attribuiamo a noi stessi e agli altri la responsabilità per un evento* (Gorra, 1983), *inferiamo l'intenzione e la motivazione sottostanti, stabiliamo il nesso di causalità tra azione ed evento.*

Ricercando spiegazioni all'altrui e al proprio comportamento, tale approccio ha individuato, tra gli altri, gli schemi cognitivi relativi ai processi attraverso i quali una azione è attribuita a ragioni interne all'individuo o a condizioni situazionali; i modi in cui si determinano la paternità del successo o del fallimento quali esiti comportamentali e come queste valutazioni incidono sull'agire successivo.

Sono stati evidenziati diversi criteri allo scopo di spiegare le tendenze che più normalmente ci guidano nell'attribuire una



causa ad un determinato effetto. Il primo modo è quello della **configurazione** che si attua quando disponiamo di una sola osservazione di un evento che potrebbe essere causalmente collegato ad un altro. L'osservatore esamina come i fattori presenti si « configurano » quali cause plausibili dell'evento utilizzando « una scorciatoia cognitiva » in presenza di scarsità di informazioni. Queste scorciatoie sono fornite da **schemi causali,** cioè da *concezioni sul modo in cui due o più fattori causali interagiscono in relazione ad un particolare effetto* (Gorra, 1983).

Un comune schema causale è quello delle **cause molteplici e sufficienti** (Kelley, 1972), secondo il quale cause diverse possono produrre lo stesso effetto: per esempio un ragazzo non va bene a scuola perché non si applica, ha una famiglia conflittuata ed è povero. Da questo schema derivano due « principi » che favoriscono la sua applicazione. Il **principio di diminuzione,** per cui il ruolo di un possibile effetto causale è « diminuito » in presenza di altre plausibili cause. Per restare nell'esempio precedente: il ruolo della scarsa applicazione nell'insuccesso scolastico è « diminuito » in presenza della povertà e del conflitto familiare.

Per il **principio della addizione,** il ruolo di certe cause è « aumentato » se altre cause potrebbero produrre l'effetto: il successo di uno studente povero in una famiglia conflittuata viene attribuito ad una applicazione di grado maggiore proprio per la sua condizione sociale e familiare.

Quando disponiamo di più informazioni distribuite nel tempo e derivanti da più fonti (che è la condizione che più comunemente si verifica in ambito formativo/scolastico) si applica il metodo della **covariazione,** per cui un effetto è attribuito a quella tra le cause che possono averlo prodotto con cui covaria nel tempo. Cioè, il *ruolo di causa è attribuito a quella condizione che è presente quando l'effetto è presente e che è assente quando l'effetto è assente.*

Le tre dimensioni entro le quali ogni dato effetto può variare sono quelle della: a) entità; b) tempo/modalità; c) persone.

a) La dimensione **entità** *si riferisce alla presenza/assenza di differenti entità o oggetti nel momento in cui accade l'effetto percepito;*

b) la dimensione **tempo** *corrisponde all'accadimento dell'effetto in una serie di ripetute osservazioni*; *la dimensione della* **modalità** *riflette la costanza o variabilità dell'effetto in differenti modi di interazione con l'entità o con l'oggetto*;

c) la dimensione **delle persone** *si riferisce al fatto che differenti individui nella stessa situazione hanno provato o osservato un effetto simile*.

Per esempio: una persona può amare il libro X (l'effetto che va spiegato) ma anche i libri Y e Z (entità). Poiché l'effetto (il piacere) non è variabile attraverso differenti entità (covariazione perfetta) non può essere attribuito a nessuna di loro.

Analisi simili possono farsi in relazione a differenti dimensioni attributive. Se il libro è piaciuto in differenti momenti (tempo) sia in casa, che in treno, che in biblioteca (modalità) il piacere non è accidentale. Se altri amano il libro allo stesso modo, il piacere della lettura non sarà attributo a una caratteristica del lettore.

Ogni effetto da spiegarsi può variare o meno in relazione alle tre dimensioni.

L'inferenza causale meno equivoca è quella per cui l'effetto resta costante nel tempo (il libro piace sempre) e indipendentemente dalle modalità (ovunque avvenga la lettura). Questa invariabilità costituisce il criterio della « costanza » o « stabilità ».

Se l'attribuzione di un effetto e una causa singola sono associati in modo unico (gli piace solo quel libro) si ha la « distintività » o « specificità ».

Infine la correlazione della percezione di causa del singolo da parte di altri comporta il criterio del « consenso » (a tutti piace quel libro).

Il modello afferma che gli effetti percepiti come non distintivi, consistenti e non consensuali sono attribuiti all'agente nel caso che siano distintivi: consistenti e consensuali sono attribuiti a quel particolare oggetto/entità nell'ambiente.



Nel primo caso una persona (e non altri) ama quel libro indipendentemente dal tempo e dalle modalità. Allora il libro non pare valere granché.

Nel secondo caso un particolare libro (e non altri) piace a chiunque indipendentemente dal tempo e dalle modalità. Sarà allora giudicato un buon libro.

Detto in altre parole, i tipi di informazione che, secondo Kelley (1973), « aiutano » l'attributore a determinare i fattori che possono aver causato un certo evento o comportamento sono: a) il consenso; b) la costanza; c) la specificità.

Il **consenso** si *riferisce al numero delle persone che compie una certa azione*.

Un'azione è considerata come avente un alto livello di *consenso* se è compiuta generalmente da parecchie persone. Se invece il soggetto osservato è l'unico, o uno dei pochi, che si comportano in quel modo l'azione avrà un basso livello di consenso. Ad esempio, un atteggiamento silenzioso e concentrato avrà un alto livello di consenso in un'aula scolastica, ma basso ad una festa.

La **costanza** (o **stabilità**) *si riferisce al numero di volte in cui il comportamento si è verificato in analoghe occasioni*.

Per quanto riguarda la **specificità** o **distintività**, essa *si riferisce al numero degli obiettivi verso i quali è esercitata una certa azione*.

Se una certa azione è compiuta solo nei confronti di una particolare persona, sarà notevolmente specifica. Se invece è compiuta generalmente nei confronti di tutti, sarà scarsamente specifica. Se un alunno è gentile con tutti gli insegnanti, il suo comportamento sarà scarsamente specifico. Se è gentile, per esempio, solo con quello di filosofia, il suo comportamento sarà marcatamento specifico.

La particolare covariazione dei fattori suddetti, così *come soggettivamente percepita*, determinerà per l'osservatore se la causa del comportamento dell'agente è attribuibile all'agente stesso, alla persona nei confronti della quale sta agendo oppure alla particolare situazione.

TAVOLA 2

### *attribuzione di causa nella covariazione consenso-costanza-specificità*

A) L'attribuzione di causa sarà ricondotta allo studente in condizioni di basso consenso, alta costanza e bassa specificità. Ovvero, se pochi studenti si comportano in quel modo, se lo studente già altre volte si è comportato in quel modo e se lo ha fatto nei confronti di più insegnanti.

B) L'attribuzione di causa sarà ricondotta alla persona con cui lo studente sta interagendo (il suo professore) in condizioni di alto consenso, alta costanza e alta specificità. Ovvero, quando anche altri studenti si sono comportati nello stesso modo verso quel dato insegnante, lo studente osservato si comporta in quel modo spesso e solo nei confronti di quell'insegnante e non lo fa con gli altri professori.

C) L'attribuzione di causa sarà ricondotta alla interazione tra lo studente, il professore e la situazione in condizioni di basso consenso, bassa costanza e alta specificità. Ovvero, se lo studente osservato è il solo che si comporta così, se non si è mai comportato in quel modo con quella persona nel passato e non si comporta in quel modo nei confronti degli altri professori.

D) L'attribuzione di causa sarà ricondotta alla interazione tra il professore e lo studente in condizioni di basso consenso, alta costanza, alta specificità. Ovvero, se nessuno si comporta così col professore, lo studente si comporta sempre così col professore e soltanto con lui.

E) L'attribuzione di causa sarà ricondotta alla interazione tra la situazione e lo studente in condizioni di basso consenso, bassa costanza, bassa specificità. Ovvero, se nessuno si comporta così col professore e lo stesso studente non si comporta di solito così né con quel professore né con altri.

F) L'attribuzione di causa sarà ricondotta alle circostanze in condizioni di alto consenso, bassa costanza, bassa specificità. Ovvero, se tutti si sono comportati così, e normalmente non lo fanno con nessun professore.

G) L'attribuzione di causa sarà ricondotta alla interazione tra il professore e la situazione in condizioni di alto consenso, bassa costanza, alta specificità. Ovvero, se molti studenti si sono comportati a quel modo e Mario normalmente non si comporta così né con il professor Rossi né con gli professori.

H) La causa non sarà attribuibile in condizioni di alto consenso, alta costanza, bassa specificità. Ovvero, se tutti si sono comportati a quel modo e Mario si comporta spesso così con il professor Rossi e anche con gli altri professori.



TAVOLA 3

### *Mario è stato indisciplinato col professor Rossi durante una gita scolastica: quale è la causa di questo comportamento?*

| Tipo di informazione | Esempio | Tipo di attribuzione |
|---|---|---|
| 1) Basso ↓ Consenso | Gli altri allievi non sono stati indisciplinati con il prof. Rossi | Attribuzione interna stabile<br>La causa è Mario |
| Alta ↑ Costanza | Mario è spesso indisciplinato con il prof. Rossi | |
| Bassa ↓ Specificità | Mario è indisciplinato con tutti i professori | |
| 2) Alto ↑ Consenso | Gli altri allievi sono stati indisciplinati con il prof. Rossi | Attribuzione esterna stabile<br>La causa è il prof. Rossi |
| Alta ↑ Costanza | Mario è spesso indisciplinato con il prof. Rossi | |
| Alta ↑ Specificità | Mario non è indisciplinato con gli altri professori | |
| 3) Basso ↓ Consenso | Gli altri allievi non sono stati indisciplinati con il prof. Rossi | Attribuzione esterna-interna instabile<br>La causa sta nel rapporto professore, allievo e gita scolastica |
| Bassa ↓ Costanza | Mario non è quasi mai indisciplinato con il prof. Rossi | |
| Alta ↑ Specificità | Mario non è indisciplinato con gli altri professori | |
| 4) Basso ↓ Consenso | Gli altri allievi non sono stati indisciplinati con il prof. Rossi | Attribuzione interna-esterna stabile<br>La causa è nell'interazione tra Mario e il prof. Rossi |
| Alta ↑ Costanza | Mario è spesso indisciplinato con il prof. Rossi | |
| Alta ↑ Specificità | Mario non è indisciplinato con gli altri professori | |
| 5) Basso ↓ Consenso | Gli altri allievi non sono stati indisciplinati con il prof. Rossi | Attribuzione esterna-interna instabile<br>La causa è nell'interazione tra la gita scolastica e Mario |
| Bassa ↓ Costanza | Mario è raramente indisciplinato con il prof. Rossi | |
| Bassa ↓ Specificità | Mario è indisciplinato con gli altri professori | |
| 6) Alto ↑ Consenso | Gli altri allievi sono stati indisciplinati con il prof. Rossi | Attribuzione esterna instabile<br>La causa è nella gita scolastica |
| Bassa ↓ Costanza | Mario è raramente indisciplinato con il prof. Rossi | |
| Bassa ↓ Specificità | Mario è indisciplinato con gli altri professori | |
| 7) Alto ↑ Consenso | Gli altri allievi sono stati indisciplinati con il prof. Rossi | Attribuzione esterna instabile<br>La causa è nell'interazione tra il prof. Rossi e la gita scolastica |
| Bassa ↓ Costanza | Mario è raramente indisciplinato con il prof. Rossi | |
| Alta ↑ Specificità | Mario non è indisciplinato con gli altri professori | |
| 8) Alto ↑ Consenso | Gli altri allievi sono stati indisciplinati con il prof. Rossi | Nessuna attribuzione è possibile<br>La causa sta nella casualità |
| Alta ↓ Costanza | Mario è stato spesso indisciplinato con il prof. Rossi | |
| Bassa ↓ Specificità | Mario è indisciplinato con gli altri professori | |

Esaminiamo ora il caso in cui durante una gita scolastica Mario sia stato indisciplinato nei confronti del professor Rossi, che accompagnava la classe insieme ad altri professori. In una riunione di Istituto si deve valutare se prendere provvedimenti nei confronti dello studente, ove si attribuisca a questi la responsabilità in quanto causa dell'accaduto.

Nella tavola 3 sono prospettate le varie possibilità tenendo conto che:

*consenso* = comportamento simile/diverso dei compagni di Mario durante la gita;

*costanza* = comportamento di Mario con il prof. Rossi durante l'anno;

*specificità* = obiettivo del comportamento di Mario durante la gita.

## 3 profezia che si autodetermina e conferma comportamentale

*Siamo più disposti a credere alle nostre bugie che alla verità degli altri.*

G. Prezzolini

Si è riscontrata una « disposizione », cui è stato dato il nome di **effetto Pigmalione** (Rosenthal e Jacobson, 1968), in base alla quale *le aspettative che un soggetto nutre nei riguardi di un'altra persona tendono in qualche modo ad indurre quest'ultima a comportarsi secondo le modalità attese, confermandole*.

Tale circolo vizioso è descritto come **profezia che si auto-determina**. Essa è costituita da una *preconcetta definizione di una situazione tale da stimolare comportamenti che portino alla realizzazione di tale preconcetto*.



Gli eventi sono dunque organizzati secondo una prospettiva di causa ed effetto in cui ciascuno si può porre o come causa e non come effetto del comportamento dell'altro, o come effetto e non come causa dello stesso, senza tener conto dell'intera sequenza.

Un'osservazione che in sé, inizialmente, non è né vera né falsa produce in sostanza un fatto e con esso la propria verità. Dà infatti vita ad una serie di « rimbalzi » che si alimentano l'uno con l'altro determinando una *serie causale* che potremo definire *circolare*.

TAVOLA 4

**effetto Pigmalione: l'esperimento cruciale**

L'ipotesi: all'interno di una classe scolastica i bambini che hanno un profitto più alto sono quelli da cui l'insegnante si aspetta un maggior sviluppo intellettuale.
L'esperimento è stato condotto in una scuola pubblica, la quale seguiva la politica distrettuale di dividere gli alunni (tutti provenienti da comunità socialmente svantaggiate) in gruppi di capacità, selezionandoli peraltro non in base al loro quoziente intellettivo ma a seconda dell'abilità dimostrata nella lettura e in relazione ai risultati ottenuti nei test di profitto al termine di ogni anno scolastico.
Prima dell'inizio dei corsi, agli insegnanti vennero distribuiti degli elenchi indicanti gli alunni che nella classe di ognuno erano stati designati come suscettibili di evidenziare un miglioramento nell'acquisizione scolastica.
Questa previsione venne descritta come operata sulla base dei punteggi conseguiti dai bambini in un test di intelligenza (Toga - Test of General Ability) svolto prima dell'estate.
Avvertendo gli insegnanti di non discutere con nessuno (neppure con i genitori) i risultati suddetti, si disse loro che tali informazioni erano state trasmesse solo perché si era ritenuto potesse interessarli sapere quali dei futuri allievi avrebbero fatto un progresso eccezionale negli studi.
In realtà, i nomi di quei soggetti « speciali » erano stati semplicemente estratti a sorte. La differenza tra i bambini del gruppo sperimentale e i rimanenti esisteva quindi solo nella mente degli insegnanti, i quali erano stati indotti a nutrire aspettative favorevoli nei confronti dei primi.
Questi, confermando l'ipotesi sperimentale, conseguirono veramente un progresso intellettuale maggiore rispetto agli altri.
Ciò diviene ancora più significativo alla luce della verifica (successiva) che tale effetto (c.d. « da aspettativa ») durò nel tempo.
In sintesi, la predizione favorevole circa una prestazione intellettuale è apparsa essere determinante della stessa (Rosenthal, Jacobson, 1972).

Agire nell'ambito di un'aula scolastica vuol dire « selezionare » delle « matrici » d'integrazione che permettono di dominare il clima proprio di quella specifica situazione.

Nel momento in cui perseguono questo scopo, insegnanti e studenti possono essere paragonati a « scienziati » (Kelley, 1971). Sulla base della propria esperienza o ideologia-filosofia personale riguardo alla situazione, delle proprie opinioni circa se stessi e gli altri si usano catene d'inferenza per sviluppare le informazioni raccolte e si analizzano per trarne dati utili alla formulazione di ipotesi. In questo senso siamo « interpreti di dati » (Snyder e Gangestad, 1981).

L'organizzazione relativa alla conoscenza, cioè il tipo di informazioni che si raccolgono, quelle cui si dà più peso, il modo di collegarle tra loro e di leggerle, ha come scopo primo quello di determinare se esse sono « prove » sufficienti per accettare un'ipotesi in esame. A ciò consegue che insegnanti e studenti sono « verificatori di ipotesi » (Snyder e Gangestad, 1981). Questo studente è veramente così volonteroso e sincero come lo hanno descritto? La mia carriera universitaria dimostra che sono particolarmente dotato dal punto di vista intellettivo e pertanto posso piacere all'insegnante?

La formulazione di un'ipotesi può rappresentare dunque un tentativo per sopperire ad una riconosciuta « mancanza » nell'ambito sociale o ad un dubbio circa l'accuratezza di un'opinione. Il processo di verifica della stessa pianifica la costruzione di un « codice » che permetta di interpretare i fatti. Per una sorta di **economia cognitiva** (Hansen, 1985) *gli individui tendono a non abbandonare l'ipotesi di partenza. Ovvero, dopo aver formulato una « strategia », che in questa ha origine, continuano ad applicarla* (Nisbett, Ross, 1989). Il che conduce ad escludere i controfatti o a reinterpretarli ad hoc per mantenere la coerenza interna propria della struttura cognitiva ed interpretativa adottata. Secondo la teoria della **dissonanza cognitiva** (Festinger, 1957), *l'individuo tende ad armonizzare le proprie opinioni, conoscenze, atteggiamenti e valori relativi ad uno stesso oggetto in modo tale che vi sia tra loro la maggior consonanza possibile e la spinta a ridurre all'omogeneità è tanto più forte quanto più la contraddizione che si incontra è marcata*. A maggior ragione si cercheranno, di preferenza, prove che specificamente confermino l'ipotesi.



TAVOLA 5

***esempio degli effetti delle aspettative dell'insegnante***

I) L'insegnante A formula ipotesi diverse e conseguentemente aspettative diverse nei confronti di B e C:
B è ritenuto ragazzo socievole, entusiasta e per ciò stesso affronterà con interesse ed impegno l'anno scolastico.
C è valutato schivo e svogliato, poco interessato allo studio e probabilmente raggiungerà risultati scarsi.

II) A agisce coerentemente con l'aspettativa:
1) Egli ricercherà prove nel comportamento di B e C che confermino la sua ipotesi. Per quanto riguarda B noterà i momenti in cui questo è disponibile verso i compagni, pronto a rispondere alle domande ecc. Per quanto riguarda C terrà particolarmente in conto i momenti in cui egli è distratto e impreparato.
2) Imposterà un diverso trattamento nei confronti di B e C. Assegnerà a B compiti più difficili, lo incoraggerà e si complimenterà con lui per i risultati raggiunti. Considererà poco C e tenderà a rimproverarlo.

III) B e C interpretano il comportamento di A e realizzano comportamenti di risposta con esso coerenti.
B, sentendosi apprezzato, sarà stimolato a non deludere tale valutazione e si convincerà di essere simpatico ad A. C non troverà stimoli per combattere un'opinione che sente ferma nell'insegnante e si convincerà di essere antipatico ad A.

IV) A, sentendo pertanto la sua ipotesi confermata, continua ad agire di conseguenza. Il che confermerà anche a B e C l'ipotesi di essere apprezzato l'uno e non stimato l'altro.

Così l'insegnante sviluppa una sorta di preconcetto circa gli studenti e, conseguentemente, struttura delle aspettative. Queste, per il meccanismo del « risparmio cognitivo »

sopra descritto, finiranno con l'« incanalare » la relazione tra prove « cercate » e prove « trovate » e tale relazione risulterà pertanto essere il prodotto o riflesso dell'ipotesi. Per ciò stesso la confermerà e per ciò stesso la ricostruzione non può considerarsi né « falsa » né « vera ».

Gli atteggiamenti reciproci di insegnante e allievo si sono strutturati dunque secondo una « tonalità comune », espressione di un'influenza reciproca che ha agito verosimilmente come « conferma obiettiva » delle aspettative iniziali. Queste costituiscono allora il presupposto ineliminabile del meccanismo in esame, per il quale il passaggio dal « verosimile soggettivo » al « vero » avviene attraverso la costruzione di una realtà futura. Abbiamo così una « inversione » della relazione causa-effetto (Watzlawich, 1984).

Vediamo un esempio:

Il punto di vista dello studente X: si sente molto insicuro in matematica e prevede dunque l'approccio con la materia come estremamente difficoltoso (auto-attribuzione di difficoltà). Questa convinzione lo fa sentire inadeguato e quindi poco in grado di controllare la situazione in classe con il professore di matematica Y (inferenza di inadeguatezza, mancanza e perdita di controllo). Da ciò deriverà un'ansia che certamente aggraverà la situazione originaria (ansia → aggravamento della situazione orginaria). E da ciò prenderà corpo una reale difficoltà e probabilmente un impegno inadeguato o scarso nella materia. Di conseguenza una percezione di incapacità (auto-attribuzione di incapacità).

Il punto di vista del professor Y: l'emotività percepita nello studente X può essere attribuita a scarsa preparazione oppure a disinteresse per lo studio, poca applicazione o incapacità (attribuzione di disinteresse/incapacità). Per ciò stesso Y si aspetterà da X scarsi risultati. Invece di aiutarlo, probabilmente si irrigidirà nei suoi confronti.

Si definisce **conferma comportamentale** *il processo per cui si tende a confermare le aspettative che gli altri hanno nei nostri confronti.*

Questo processo di conferma comportamentale evidenzia (Snyder, 1984) che per *gli individui è più agevole ragionare in termini di scenari « come se » piuttosto che di scenari « come se non »*. Tale atteggiamento di fondo condiziona, come visto, l'acquisizione stessa delle prove. Da un punto di



vista epistemologico, tale atteggiamento è definibile « verificazionista » e non « falsificazionista » (Popper, 1972).

TAVOLA 6

***un esperimento chiave di conferma comportamentale***

In un esperimento, Snyder e Swann (1978) dissero a gruppi differenti di soggetti che un partner con cui dovevano tenere una discussione su un determinato argomento era ostile o non ostile. In realtà, tale qualifica era stata assegnata a caso e non aveva alcun rapporto con la personalità di quei soggetti. Tuttavia essa ebbe un preciso effetto sulle persone che ne erano state informate.
Queste sostennero infatti una conversazione più accesa con il partner che supponevano ostile. La reazione di quest'ultimo fu in accordo con quanto era ipotizzato: egli cominciò infatti ad agire (o reagire) in modo ostile.
Quello che avvenne poi fu ancora più sorprendente. Il partner che a sua insaputa era stato qualificato « ostile » o « non ostile » fu presentato a una terza persona. Ebbene, egli si comportò in modo coerente con l'atteggiamento strutturato nella fase precedente dell'esperimento. Così la catena cominciata con la qualifica iniziale si completò. Il primo soggetto reagì ad un partner ostile (cioè come se il partner fosse ostile), il che portò quest'ultimo a comportarsi precisamente in modo ostile, addirittura perpetuando tale atteggiamento, anche se era mutato il referente che ad esso aveva dato inizio.

Questo atteggiamento produce in realtà conferme piuttosto che verifiche (Nisbett e Ross, 1989). La preferenza per questo modo di procedere è un vizio di per sé. Inferire le cause del proprio comportamento da elementi che sono, in realtà, prodotti dello stesso costituisce un errore « autocancellante » (Snyder, 1984). Cioè, gli eventuali errori iniziali di valutazione finiscono con l'essere eliminati non dalla raggiunta consapevolezza della loro erroneità bensì dal fatto che la realtà è mutata per conformarsi alla visione che di essa ha l'individuo. I giudizi che in tale meccanismo trovano origine hanno inevitabilmente natura « spuria » (Snyder e Gangestad, 1981).

La realtà « inventata » diventa realtà « attuale » solo in quanto si creda nell'invenzione (Watzlawich, 1984).

## *sintesi del capitolo*

- Insegnanti ed allievi costituiscono un sistema
- Nel sistema le aspettative più o meno fondate degli insegnanti e quelle degli studenti sono spesso differenti
- L'insegnante invia messaggi congrui con le proprie aspettative e dunque differenziati a seconda degli allievi
- Il giudizio esplicito ed implicito degli insegnanti influisce sulla percezione che l'allievo ha di se stesso
- L'allievo tende ad uniformarsi alle aspettative dell'insegnante
- L'insegnante vede così confermate le proprie aspettative
- Questi processi sono definiti « profezia che si autodetermina » e « conferma comportamentale »

# 2. *reazione degli studenti al successo e al fallimento*

*Gli esami non finiscono mai*

E. de Filippo

## *programma del capitolo:*

- Studiare gli elementi cui è correlata l'inferenza attributiva di causa
- Considerare quali sono le attribuzioni comuni in caso di successo e di insuccesso
- Mostrare quali sono le reazioni cognitive ed affettive in caso di successo e in caso di insuccesso ed a quali elementi sono correlate
- Stabilire che tipi di attribuzione gli studenti operano in relazione alle proprie motivazioni

## sommario:



# 1 *attribuzione di causa*

Prima di analizzare il ruolo di queste nuove prospettive della psicologia sociale nel concreto ambiente scolastico, occorre premettere che tale ambito è caratterizzato da tre elementi che vanno tenuti presenti ogni volta che ci si accinge a studiarne le dinamiche: *pluralità di soggetti, costante valutazione, esercizio del potere* (P. Jackson, 1968).

Sebbene gli educatori possano non essere d'accordo circa il grado di ordine e di obbedienza necessari e possano differire profondamente circa il tipo e la misura delle tecniche di controllo sociale, l'uso di incentivi o sanzioni (particolarmente adatto ad un'analisi di tipo attribuzionale) al fine di far diminuire i comportamenti devianti o inappropriati e sollecitare quelli voluti rappresenta gran parte della interazione educativa.

Innanzi tutto è da sottolineare che il comportamento degli studenti non può essere considerato una risposta meccanica a uno stimolo (Bar-Tal Y. e Bar-Tal D., 1986). Spesso, infatti, si realizza come risposta calcolata o filtrata, connotata da una certa dose di autonomia.

Volendo analizzare le reazioni degli studenti ai loro passati successi od insuccessi scolastici, va ricordato (Weiner, 1972) come nei tradizionali modelli meccanicistici la motivazione di un allievo a impegnarsi in un compito è vista come una generale funzione della percentuale di suc-

cessi o fallimenti che egli ha avuto in quel compito in passato.

Il punto di vista attribuzionale, invece, suggerisce che *gli effetti della retroazione o feedback riguardanti il successo o l'insuccesso di qualcuno in una attività devono essere inseriti nel contesto delle interpretazioni o attribuzioni che egli compie in merito alle cause del proprio successo o insuccesso* (Weiner, 1986).

Questa prospettiva considera un insieme di inferenze riguardanti le capacità e predisposizioni dell'agente, le caratteristiche del compito e il modo in cui questo è valutato che spieghino, cioè forniscano, una opinione sulla causa dei successi e dei fallimenti.

I risultati conseguiti in un'attività sono perciò interpretati nei termini di queste attribuzioni e i loro effetti sul successivo comportamento dell'individuo differiranno in funzione delle inferenze causali relative (Weiner, 1974).

TAVOLA 1

***criteri della percezione causale degli allievi***

1) Disposizioni personali, che derivano da:
   a) tendenze della personalità
   b) situazione socio-economica e demografica
   c) schemi causali utilizzati
2) Informazioni disponibili, che derivano da:
   d) propri risultati
   e) risultati degli altri
   f) tipi di compito
   g) influenza dei compagni e genitori
   h) influenza degli insegnanti

Lo **stile attribuzionale** si riferisce alla *predisposizione personale al dare più o meno salienza a taluni fattori che incidono*



*sul processo di attribuzione.* Per esempio, il depresso tende, di fronte ad accadimenti negativi, ad attribuirli a cause interne mentre il paranoico a cause esterne.

Ricerche in tema di reazioni attribuzionali degli studenti ai propri risultati scolastici (Forsyth D.R., McMillan S.H., 1982) hanno individuato fondamentali distinzioni tra tipi di attribuzioni.

TAVOLA 2

***elementi cui è correlata l'inferenza causale attributiva scolastica***

a) Capacità (intelligenza, preparazione) in senso globale e specifico.

b) Difficoltà del compito.

c) Impegno.

d) Fortuna.

e) « Locus » o luogo della causa, cioè attribuzione all'interno dell'individuo (interesse per l'argomento, memoria ecc.) o alla situazione esterna ad esso (capacità dell'insegnante, condizioni ambientali di studio, ecc.) (Rotter, 1971; Phares, 1976).

f) Controllabilità o non controllabilità della situazione.

g) Stabilità o instabilità della causa.

h) Motivazione.

i) Stile attribuzionale.

Una sintesi delle numerose e significative ricerche (Kaven Kloglu, Green Haus, 1978) può essere così precisata come nella tavola seguente:

Vediamo di esemplificare alcune « ruminazioni » di un ipotetico studente sulle cause dei suoi risultati secondo la prospettiva di Weiner (1986).

TAVOLA 3

***le tre dimensioni della percezione delle cause del successo e dell'insuccesso***

| | Controllabile | | Incontrollabile | |
|---|---|---|---|---|
| | Stabile | Instabile | Stabile | Instabile |
| Attribuzione interna | Mi impegno (sempre o mai) | Mi impegno discontinuamente | Sono bravo (o incapace) | Ero in vena (o non lo ero) |
| Attribuzione esterna | Il professore ce l'ha con me (o ha simpatia per me) | I compagni mi hanno aiutato (o non mi hanno aiutato) | La matematica è difficile (o facile) | Sorte |

TAVOLA 4

***tendenze degli allievi nelle attribuzioni di causa del successo e del fallimento***

1) Gli studenti che raggiungono il successo scolastico tendono ad attribuire tale risultato alla propria persona.

2) Gli studenti che incontrano più spesso fallimenti scolastici enfatizzano l'importanza dei fattori esterni (sfortuna, estrema difficoltà del compito ecc.) allo scopo di difendere la propria immagine dinanzi a sé e agli altri (compagni, genitori, insegnanti).

3) Un insuccesso scolastico attribuito a caratteristiche interne ritenute stabili, incontrollabili e globali (poca intelligenza ecc.) determina una visione pessimistica circa le proprie possibilità future e un senso di impotenza, in quanto volontà e impegno finiscono con l'apparire ininfluenti.

Per quanto concerne **l'impegno** in un'attività come quella scolastica, questo può essere (Dweck, 1986):



a) *diretto all'apprendimento*: gli studenti cercano di accrescere la propria competenza, di comprendere ed eseguire al meglio un compito nuovo;

b) *diretto alla prestazione*: gli studenti cercano di ottenere giudizi favorevoli circa le proprie capacità, o quantomeno di evitarne di negativi.

Chi ritiene la propria intelligenza come un'entità fissa realizzerà lo schema b). Chi la concepisce come potenzialmente sviluppabile applicherà lo schema a). Pur non essendoci spesso, in realtà, differenze dal punto di vista delle capacità intellettive effettive, a seconda delle attribuzioni derivanti dalle concezioni sottostanti varierà l'atteggiamento, dunque il comportamento e di conseguenza la valutazione del successo e dell'insuccesso.

A seconda dunque che successo e fallimento vengano attribuiti a cause interne o esterne, stabili o instabili, controllabili o incontrollabili variano le reazioni affettive e cognitive che conseguono a tali risultati (cfr. Tav. 5).

L'orgoglio per un successo, per esempio, aumenta quando l'individuo lo percepisce come dovuto a qualità interne (capacità e/o impegno) e diminuisce quando esso viene attribuito a eventi esterni (fortuna e/o facilità del compito). D'altro canto il senso di vergogna aumenta quando l'individuo percepisce la causa del fallimento come interna e diminuisce se l'insuccesso viene attribuito a cause esterne.

Mentre il **luogo della causa** (interna-esterna) ha un influsso particolarmente forte sui sentimenti di orgoglio e di vergogna riguardo alla propria prestazione, la dimensione della **stabilità** è strettamente connessa con le aspettative della persona circa le proprie prestazioni future. Per quanto riguarda la *capacità* ai fini della reazione, è utile distinguere quella di carattere generale (per esempio, attitudine allo studio) da quella di *carattere specifico* (per esempio, attitudine al disegno ornato) (Abramson e al. 1978) in quanto in caso di insuccesso, ad esempio, le attribuzioni globali di incapacità

TAVOLA 5

**conseguenze affettive delle attribuzioni in caso di successo o insuccesso**

| Causa | Luogo della causa | Controllabilità della causa | Conseguenze psicologiche in caso di | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Successo | | Fallimento | |
| | | | Affettive | Cognitive | Affettive | Cognitive |
| Capacità generale | Interna stabile | Bassa | Più orgoglio | Aspettative di successo futuro | Più vergona | Aspettative di fallimento futuro |
| Capacità specifica | Interna stabile | Bassa | Più orgoglio | Aspettative di successo futuro | Più vergogna | Aspettative di fallimento futuro |
| Impegno contingente | Interna instabile | Alta | Più orgoglio | Aspettative di probabile mutamento in futuro | Più vergona | Aspettative di possibile mutameno in futuro |
| Facilità/Difficoltà del compito | Esterna stabile | Bassa | Meno/più orgoglio | Aspettative di successo futuro | Più/meno vergogna | Aspettative di fallimento futuro |
| Fortuna/sfortuna | Esterna instabile | Bassa | Meno/più orgoglio | Aspettative di possibile mutamento in futuro | Più/meno vergogna | Aspettative di possibile mutamento in futuro |
| Aiuto da terzi | Esterno instabile | Alta | Meno orgoglio | Aspettative di possibile mutamento in futuro | Più vergogna | Aspettative di fallimento futuro |



tendono a produrre reazioni più negative, più generalizzate e stabili (Marini, 1990).

Le auto-attribuzioni degli studenti sono dunque strettamente legate alle aspettative personali circa i potenziali risultati futuri.

TAVOLA 6

**esperimento sul ruolo di attribuzioni stabili circa le prestazioni future**

In un esperimento (Weiner B., Nierenberg R. Goldstein M., 1976), ad alcuni studenti di un college fu detto che avevano correttamente risolto un item facente parte di un test d'intelligenza. Successivamente fu chiesto loro che grado di aspettativa nutrivano circa la possibilità di riuscire ad affrontare altrettanto bene altri dieci test analoghi. Chi sottolineava l'influenza causale preminente di fattori stabili quali difficoltà del compito e proprie capacità si è rivelato più fiducioso rispetto a chi attribuiva il risultato del test a fattori instabili quali fortuna e sforzo.

Altri studi (Forsyth D.R. e McLillan J.H., 1981) hanno evidenziato situazioni in cui la **controllabilità** risulta più importante della stabilità. Ciò si verifica quando una buona prestazione stimola gli studenti a mantenerne o migliorarne il livello. Un successo che si ritiene raggiunto grazie a fattori interni controllabili quali diligenza, impegno e motivazione è considerato perseguibile ancora nel futuro. Attribuendo le basse votazioni a fattori esterni incontrollabili si riterrà invece che l'insuccesso possa ripetersi.

Le conseguenze delle attribuzioni causali riguardanti successi ed insuccessi non influiscono solo sul comportamento seguente del soggetto, ma anche sull'immediata esecuzione del compito.

*La probabilità subiettiva che certi comportamenti produrranno un certo esito* viene definita **aspettativa di risultato.**

*L'aspettativa circa la capacità di sapersi impegnare nei comportamenti necessari a raggiungere un buon esito* si definisce **aspettativa di efficacia** (Bandura, 1982).

È certamente fondamentale per lo studente la convinzione di essere in grado di impegnarsi « al meglio ».

Cioè, una persona convinta che il risultato della prestazione varii in funzione del suo impegno, si aspetterà con più grande intensità di conseguire un successo rispetto a chi crede che il proprio sforzo non influisca sul risultato.

Allo stesso modo, il livello di difficoltà dei compiti che una persona sceglie è influenzato dal tipo di attribuzione che essa fa. Si può parlare a tal riguardo di *percezione della covariazione sforzo-risultato*. Chi è convinto che valga la pena di tentare con energia, probabilmente darà fondo a tutte le proprie forze. Meno deciso si dimosterà chi reputa lo sforzo irrilevante ai fini della prestazione (Dweck, 1975).

Gli studenti che non conoscono le cause del proprio successo o fallimento probabilmente si percepiranno meno competenti di quanto in realtà siano.

Si è riscontrato (Diener C.I., Dweck C.S., 1980) che essi tendono a preferire un tipo di impegno compatibile con la visione causale del rendimento. Chi attribuisce genericamente i risultati ottenuti all'abilità preferisce affrontare compiti in rapporto ai quali la competenza sia requisito essenziale. Un'attribuzione a cause esterne (per esempio, fortuna), al contrario, induce a prediligere compiti in cui i risultati siano legati al caso. Riuscire a stabilire di essere la causa dei propri successi o insuccessi non è sufficiente, poiché è necessario valutare e chiarire quanto siano stati determinati da impegno e capacità. Per esempio, per chi consegue scarsissimi risultati in matematica (Gersen, 1985), i futuri atteggiamenti possono risentire degli effetti dell'analisi attribuzionale « Ho fallito perché non ho alcuna disposizione per la matematica » (capacità) oppure « Ho fallito perché non mi sono applicato » (impegno).

Malgrado questi meccanismi è possibile che gli studenti non siano comunque sicuri delle proprie capacità effettive, appunto perché a volte raggiungono gli obiettivi loro proposti e che si erano autonomamente prefissi e a volte falliscono. L'incertezza e la paura di affrontare un certo tipo di situazio-



ne si manifesta tenendo un comportamento che dia l'opportunità di eteroattribuire, e così scusare il fallimento e autoattribuire il successo (Jones e Berglas, 1978).

*I meccanismi che attuano manovre autodifensive per preservare l'autostima prendono il nome di* **autoimpedimenti** *se caratterizzati dal fatto che lo svolgimento di una data attività è volutamente reso difficile.* Per esempio la sera prima di un compito in classe uno studente si ubriaca. Un eventuale fallimento, il giorno dopo, sarà da lui imputabile all'alcool, non a scarsa intelligenza o capacità. Dunque egli non si trova dinanzi ad un vero insuccesso. Se invece l'esame è superato, lo studente si sentirà molto capace per essere riuscito a neutralizzare gli effetti della bevuta.

Si consideri il caso più generale di studenti insicuri che non studiano, così che il fallimento possa essere rimproverato ed attribuito ad uno sforzo inadeguato piuttosto che a mancanza di qualità. Essi (Leary, Rowland e Miller, 1986), non applicandosi, si auto-proteggono dalla potenziale o reale incompetenza, così da permettersi di pensare che potrebbero realizzare grandi cose se solo lo volessero.

In sintesi, (Kelley e Forsyth, 1984), si possono individuare:

TAVOLA 7

***varie dimensioni attribuzionali***

a) Una dimensione attributiva generale: luogo, stabilità, controllabilità, consenso, specificità.

b) Una dimensione attributiva unitaria: abilità, sforzo, difficoltà del compito, fortuna, altri individui, personalità, intelligenza, motivazione.

Da esse derivano:

c) Una reazione affettiva globale: positiva, negativa, rilassata, tesa.

d) Una reazione affettiva specifica: vergogna, orgoglio felicità, malinconia, meraviglia.

## 2 attribuzione di motivazioni

Oltre ad attribuire cause ai propri risultati scolastici, gli studenti mettono in moto un altro meccanismo di attribuzione, e cioè quello riguardante *le ragioni*, le motivazioni delle proprie azioni (Marini, 1990). Essi, cioè, possono considerare di volta in volta le proprie azioni come volontarie o come costrette da influenze esterne e, come si vedrà, tali diverse attribuzioni tendono ad influenzare il successivo interesse di un individuo verso un'attività.

Si dice che una persona è ***intrinsecamente motivata*** ad impegnarsi in una attività *quando essa percepisce se stessa come origine del proprio comportamento* ed **estrinsecamente motivata** *quando si percepisce come reagente ad influenze esterne.*

Tali influenze possono essere costituite, in ambito scolastico, dagli incentivi e dalle sanzioni che, come si è detto, caratterizzano la vita scolastica e vengono usati non solo per premiare i buoni risultati, ma anche per mantenere l'ordine, per motivare gli studenti a rispondere ai compiti nella forma appropriata ecc.

Gli atteggiamenti e il successivo comportamento di una persona nei confronti di un'attività possono dunque essere determinati dalle motivazioni che essa ha auto-percepito.

Cioè, se una persona impegnata in un'attività percepisce che la propria azione è controllata da rilevanti ed influenti circostanze esterne, essa probabilmente attribuirà il suo comportamento a quelle.

Nella misura in cui tali costrizioni esterne non sono rilevanti o sufficienti per spiegare l'occupazione in tale attività, il soggetto attribuirà il proprio comportamento a fattori intrinseci.

Nel secondo caso l'individuo fa una ***attribuzione endogena*** vedendo il proprio *impegno* in quell'attività *come fine a se stesso*; nel primo fa una ***attribuzione esogena*** vedendo il proprio *impegno come un mezzo per raggiungere un fine futuro.*



Tornando all'ambiente educativo va detto che recentemente sono stati svolti studi di stampo attribuzionale al fine di dimostrare che l'uso inappropriato di premi tangibili o di altre tecniche visibili di controllo sociale, portando gli studenti a compiere determinate attribuzioni circa le ragioni per impegnarsi in varie attività, possono conseguire un effetto pregiudizievole sul rendimento e sull'interesse nel compito. Si è cercato di dimostrare che *se incentivi superflui, o non necessari, possono portare a un aumento a breve termine dell'impegno per l'attività e la qualità dei risultati, possono però determinare anche un decremento dell'intrinseco interesse verso la materia.*

Ciò si verifica nell'ipotesi cosiddetta di *iperginstificazione*. Essa si ha quando forti spinte esterne, come la prospettiva di un guadagno, sono impiegate per indurre una persona a occuparsi di un'attività di grande interesse: la persona probabilmente attribuirà il suo comportamento ad esse piuttosto che all'interesse per l'attività stessa.

Altri studi (Anderson, Manoogian and Resnick, 1976; Deci, 1971, 1972) hanno comparato le approvazioni verbali con altre forme di ricompensa piú tangibili. Pare che le prime producano un minore effetto nocivo rispetto alle seconde.

D'altra parte, mentre taluni aspetti delle attività con un alto valore strumentale per il raggiungimento di un fine possono essere influenzati positivamente, aspetti non rilevanti per quel fine possono essere trascurati. Per esempio può aumentare la quantità del rendimento, ma diminuire la sua qualità. Inoltre, la concentrazione su parametri strumentalmente rilevanti può impedire piuttosto che aiutare l'esecuzione.

Soggetti posti di fronte a compiti di concetto (Condry, Chambers, 1978), e pagati per risolverli, tendevano a ridurre il processo di apprendimento per arrivare alla soluzione esat-

ta più in fretta. In tal modo tendevano a dare soluzioni più rapide ma meno verificate, facendo un uso meno adeguato delle informazioni iniziali.

TAVOLA 8

***effetti delle attribuzioni di motivazione intrinseca o estrinseca: un esperimento tipico***

Alcuni bambini furono selezionati sulla base del loro interesse verso una certa attività (Lepper, Greene, Nisbett, 1983). Ciò fu possibile osservandoli nei momenti di gioco libero in classe, quando cioè potevano scegliere tra una serie di attività diverse in un'atmosfera di assenza di pressioni esterne e, soprattutto, senza sapere di essere osservati. Successivamente ai bambini di un primo gruppo fu promesso un certificato di « buon giocatore » se si fossero impegnati in quell'attività; ad un secondo gruppo fu consegnato inaspettatamente lo stesso premio dopo che avevano finito quell'attività; ad un terzo gruppo, di controllo, non fu promesso né dato nulla. Due settimane dopo fu valutato l'interesse intrinseco dei bambini verso l'attività che avevano scelto.

Come si era ipotizzato, i soggetti che si erano impegnati in quell'attività al fine di ottenere il premio dedicavano successivamente meno tempo a quell'attività rispetto ai soggetti degli altri due gruppi. Questo esperimento dimostra che un premio estrinseco fa decrescere l'interesse intrinseco quando è presentato in modo da condurre il bambino a considerare il suo impegno nell'attività come un mezzo per ottenere il premio.



## *sintesi del capitolo*

- Chiunque abbia successo o insuccesso a seguito di una propria azione si interroga circa le cause dei propri risultati.
- La percezione causale degli studenti dipende da disposizioni individuali: personalità, situazione socio-economica, schemi causali utilizzati... e dalle informazioni disponibili: il proprio risultato, quello degli altri, tipo di compito, influenza dei compagni, dei genitori, degli insegnanti.
- L'inferenza causale attributiva è correlata a diversi elementi: capacità, difficoltà, impegno, fortuna, « locus » a cui è assegnata la causa, controllabilità, stabilità, motivazione.
- Gli studenti che hanno successo tendono ad attribuirlo a se stessi e alla propria abilità e competenza, quelli che non hanno successo a fattori esterni quali la difficoltà, lo sforzo e l'insegnante.
- Al variare delle attribuzioni di tipo: interno/esterno, stabile/instabile, controllabile/incontrollabile variano le reazioni affettive e cognitive in caso di successo e in caso di insuccesso.
- A seconda dei casi le reazioni corrispondono ad orgoglio e vergogna per le prestazioni attuali e ad aspettative di successo ed insuccesso per il rendimento futuro.
- Se il successo è attribuito a fattori interni e stabili le aspettative e i risultati futuri appaiono più positivi.
- Il risultato futuro dipende anche dalle inferenze attributive degli studenti circa le proprie motivazioni.
- La motivazione può essere intrinseca, cioè apparire scaturita dall'interno, o estrinseca, cioè apparire il risultato di spinte esterne, quali per esempio premi o minacce.
- Incentivi superflui possono favorire a breve termine alcuni aspetti dell'attività e la qualità dei risultati, ma far diminuire a medio e lungo termine l'interesse per quell'attività.

# 3. attribuzioni insegnante-studente

*Un uomo che insegna può facilmente diventare ostinato, perché fa il mestiere di uno che non ha mai torto.*

C. Montesquieu

## programma del capitolo:

- Evidenziare come le aspettative degli insegnanti siano più rilevanti di quelle degli allievi
- Indicare alcuni fraintendimenti nella percezione interpersonale.
- Descrivere alcuni preconcetti e vizi tipici nelle relazioni interpersonali
- Esaminare i rapporti tra taluni tratti caratteristici della personalità e la flessibilità delle aspettative.
- Mostrare le conseguenze delle differenti aspettative degli insegnanti sui loro comportamenti.

## sommario:



## 1. premessa

Come si è accennato, gli studenti che sono stati spesso considerati come mero oggetto passivo della attività didattica in realtà partecipano attivamente al processo formativo (Bar-Tal Y. Bar-Tal D., 1986). Vediamo più da vicino ora come l'interazione produca un risultato che è una funzione delle attribuzioni e aspettative reciproche di docenti e allievi.

## 2. lo sviluppo delle aspettative insegnante-studente

Gli studenti attribuiscono i propri comportamenti a cause diverse. Allo stesso modo, i docenti cercano di individuare le cause dei successi e fallimenti dei loro alunni. Spesso le percezioni causali dei primi non corrispondono alle percezioni causali dei secondi.

Naturalmente, a seconda delle conclusioni, gli insegnanti costruiranno aspettative differenti nei confronti dei futuri risultati ottenibili dagli studenti.

Occorre premettere però che le aspettative iniziali, presupposto delle profezie che si autodeterminano, si basano o

su informazioni ottenute prima di conoscere i singoli studenti e quindi su preconcetti o sull'osservazione di caratteristiche immediatamente apparse e non ancora convalidate.

Le aspettative trovano origine in una valutazione dell'altro certamente condizionata dalle caratteristiche psicologiche del percettore. In psicologia è ampiamente dimostrato che ogni soggetto utilizza, nel costruirsi una rappresentazione dell'altro, una propria **teoria implicita della personalità,** in base alla quale dà un senso ai suoi comportamenti. Esiste infatti una certa regolarità nella valutazione degli altri, dovuta all'utilizzo di criteri di elaborazione cognitiva relativamente costanti (Cronbach, 1955).

Un'interazione così stretta come quella che si realizza nell'ambito di una classe è caratterizzata e complicata dal fatto che lo *studente A, mentre percepisce l'insegnante B, cerca di capire come questi (B) percepisce lui (A). E viceversa.* Si parla così in termini di ***meta-prospettiva.*** Nel procedimento entra anche una ***meta-meta-prospettiva,*** che *riguarda l'attenzione di A al modo in cui B percepisce la percezione che lui (A) si va facendo di questi (B) e viceversa* (Laing, Philippson e Lee, 1966). Dunque la definizione delle caratteristiche altrui serve a definire il tipo di situazione in cui ci si trova, e viceversa. In questo contesto è evidente la possibilità di **fraintendimenti nella percezione interpersonale.** Vediamone qualcuno. Un momento particolare della valutazione interpersonale è quello in cui si forma la ***prima impressione*** dell'altro, momento cruciale che avrà peso rilevante per tutti i giudizi successivi che il soggetto si troverà ad esprimere (Luchins, 1960).

Un altro meccanismo ricorrente nella percezione interpersonale è l'***effetto alone.*** Esso *consiste in una tendenza alla generalizzazione per contaminazione, in base alla quale una singola caratteristica, o pochissime caratteristiche, percepite nell'altro vengono allargate a definirne tutta la persona, o comunque altre caratteristiche della stessa* (Asch, 1946).

Ulteriori effetti distorcenti vengono condensati nel procedimento costituisce lo ***stereotipo*** o ***pregiudizio.*** L'immagine è ridotta ad un profilo molto schematico, semplificato e precostituito. *Si tratta di una sorta di « etichettamento diagnostico »: non appena l'altro viene classificato come membro di una qualche categoria, il soggetto percipiente tende ad attribuirgli caratteristiche che ritiene tipiche di quella categoria.* Gli stereotipi si tramutano quindi in ipotesi circa gli attributi caratteristici di categorie di individui.



Secondo Allport (1954) si tratta di un atteggiamento psicologico abbastanza stabile, ma che tende a diminuire attraverso il contatto con l'altro, specie quando il soggetto si trova ad operare con questi per un fine comune. Un ulteriore fenomeno rilevante è la tendenza a classificare ogni soggetto in una serie di categorie in qualche modo precostituite: ogni casella in cui l'altro viene collocato è in realtà carica di connotazioni proprie del percipiente, che suscitano, ancora una volta, aspettative e atteggiamenti particolari. Il preconcetto si sviluppa da numerosi angoli di visuale:

a) definizione anagrafica (sesso, età, area di provenienza, luogo di residenza ecc.);

b) definizione intellettuale (intelligenza, prontezza di riflessi, elasticità mentale ecc.);

c) definizione dello status sociale (ricchezza, povertà);

d) definizione relativa alla situazione emotiva.

Per esempio le ragazze si applicano di più, i ragazzi sono più ambiziosi. I poveri sono più volitivi ecc.

È molto importante tenere conto di tutte queste variabili percettive sia perché esse intervengono senza che l'osservatore se ne renda conto, sia perché possono indurre giudizi « falsi » ma molto convincenti, che vanno a nutrire le aspettative.

Le aspettative non sono dunque altro che predizioni « ingenue » (Jussin, 1986) ovvero valutazioni che covariano (Crocker, 1981) (per esempio tra qualche caratteristica osservata e i risultati) per predire risultati futuri.

Quando un individuo attua una relazione tra due variabili tende a formare predizioni come se le variabili fossero perfettamente correlate.

Per quanto riguarda le condizioni in presenza delle quali le aspettative sono mantenute o mutate, bisogna considerare tre variabili: a) i vizi cognitivi e i preconcetti che le creano e le mantengono; b) il loro grado di flessibilità; c) gli effetti su di esse delle prove disconfermatorie.

TAVOLA 1

***fattori riguardanti la flessibilità e la rigidità delle aspettative***

1) le caratteristiche personali degli insegnanti: svilupperanno prevalentemente aspettative rigide gli individui autoritari, influenzati da pregiudizi ecc. in quanto particolarmente insensibili alle differenze di comportamento;
2) la natura delle informazioni sulla base delle quali sono state costruite;
3) il grado di fiducia con il quale sono sostenute: la rigidità decresce proporzionalmente al diminuire della fiducia;
4) la ritenuta stabilità e immutabilità dei fattori su cui si fonda l'elaborazione;
5) l'opinione circa la natura dell'intelligenza, a seconda ciòè che venga considerata a) un'entità stabile o globale o b) una sorta di « accumulazione » (che dà incremento) di skills, conoscenza e capacità (Dweck e Elliot, 1984).

L'interpretazione che origina le aspettative rigide porta a credere che il generale livello intellettivo degli studenti non possa essere alterato. Viceversa, l'interpretazione che origina le aspettative flessibili porta ad adattare le proprie valutazioni in rapporto alla manifestazione progressiva di doti e qualità prima non ancora evidenti.

Va infine rilevata una forte tendenza a memorizzare in misura prevalente i risultati conformi alle aspettative. Crocker (1981) ha evidenziato il fatto che se un dettaglio incongruente è spiegato in modo tale che acquisti un senso nel contesto già formato da altre informazioni, allora esso non sarà ancora per molto tempo incongruente o quantomeno



l'incongruenza sarà da quel momento in poi giustificata e limitata. Avendo infatti le informazioni incongruenti una utilità nell'ambito della memoria (Haste e Kumar, 1979) esse richiedono un attento processo di ragionamento, un'elaborazione diretta ad incorporarle in opinioni già esistenti.

TAVOLA 2

***la prospettiva ereditaria e il suo ruolo nella valutazione: una ricerca***

Seaver (1973) ha individuato 79 coppie di fratelli e sorelle che avevano frequentato due scuole elementari nei quartieri ricchi di Chicago. Il maggiore di ogni coppia fu definito « buono » o « cattivo » alunno, a seconda dei risultati che aveva conseguito nel primo anno di scuola elementare. Successivamente il ricercatore prese nota dei voti del primo anno scolastico dei fratelli o sorelle minori a seconda che avessero avuto o meno lo stesso insegnante del fratello o sorella maggiori. Quando l'insegnante non era stato lo stesso per i due fratelli, i voti del più giovane non apparivano connessi ai risultati scolastici, buoni o cattivi, del più vecchio. Quando l'insegnante era stato lo stesso, il minore, « erede » del fratello maggiore considerato un bravo alunno riusciva molto meglio di quello che seguiva il maggiore considerato « mediocre ».

## 3 verifica e confutazione delle aspettative

In qualche situazione il rendimento degli studenti e le aspettative degli insegnanti possono rivelarsi incoerenti. Ciò perché effettivamente queste ultime poggiano su basi instabili o perché i primi si impegnano per dissipare quelle che percepiscono come valutazioni erronee.

Queste situazioni rendono gli insegnanti « vulnerabili » di fronte a prove disconfermatorie delle loro ipotesi. Dette prove possono essere distinte in tre tipi:

1) Ambigue.

Sono rappresentate da quei comportamenti che possono essere valutati in modo differente. Per esempio, disegnare su un foglio di carta durante una lezione potrebbe essere espressione del « sognare ad occhi aperti » oppure sintomo di intensa concentrazione.

2) Moderatamente disconfermatorie.

A questa categoria appartengono quei comportamenti di studenti nei confronti dei quali è stato sviluppato un basso livello di aspettativa ma le cui performances sono più spesso vicine a risultati medi.

3) Fortemente disconfermatorie.

Questa categoria include risultati positivi realizzati per un periodo di tempo prolungato da studenti da cui ci si aspettava poco o viceversa.

Di fronte a prove ambigue le aspettative, rigide o flessibili che siano, si mantengono inalterate. Non si viene infatti a creare alcuna pressione affinché siano mutate. Peraltro, una performance frequentemente ambigua, interpretata dall'insegnante in modo coerente con le aspettative, condurrà ad una conferma delle stesse.

B) Malgrado gli individui attuino abitualmente strategie confermatorie di verifica dell'ipotesi, questa regola non è esente da eccezioni (Snyder, 1984). Esistono infatti *processi di disconferma comportamentale e cognitiva* (Swann e Hill, 1982). In questi casi, *invece di cercare prove che specificamente confermino l'ipotesi, l'indagine è rivolta in senso inverso.* Anche per tale meccanismo, tuttavia, la relazione tra prove cercate e prove trovate è incanalata dall'atteggiamento di partenza. Due procedure, una limitatamente cognitiva e una limitatamente motivazionale, riescono ad indurre gli individui ad abbandonare le strategie confermatorie. La prima sostituisce dunque un processo « falsificazionista » a quello abitudinariamente « verificazionista » (Snyder e White, 1981). La seconda si sviluppa nel tentativo di identificare gli aspetti motivazionali sottesi ai processi di verifica, partendo



dalla considerazione del contesto sociale e interpersonale entro il quale quelle attività trovano attuazione (Nisbett e Ross, 1989). Mentre, per esempio, in un'ottica verificazionista l'insegnante di lingua italiana considera gli errori riscontrati nei temi come prova di poca attitudine verso l'esposizione scritta, con un atteggiamento falsificazionista non si parte dall'ipotesi che lo studente non sappia scrivere ma semmai dall'opposto e dunque si leggono i suoi temi « come se » sapesse scrivere riscontrando eventuali « controfatti » negativi di questa ipotesi. È evidente che partendo dall'ipotesi verificazionista qualunque frase può apparire mal scritta. Il giudizio corretto sembra comunque stare nel mezzo tra l'atteggiamento di chi verifica la non conoscenza dell'italiano e quello di chi ne falsifica la conoscenza. Gli studenti sanno bene che agli esami ci sono professori con atteggiamenti differenti: quelli che cercano di scoprire cosa sai e quelli che cercano di scoprire cosa non sai.

## 4. trattamento differenziato degli insegnanti nei confronti degli studenti

A parte qualche eccezione (Parsons, Kaczala, Meece, 1982), le ricerche dimostrano che il livello di aspettative sviluppate determina un trattamento differenziato attuato dall'insegnante verso ciascun studente.

La formazione dei rapporti tra aspettative a trattamento educativo è mediato dalla **percezione di controllo,** *cioè di influenza interpersonale*, vissuta dall'insegnante nei confronti dei singoli studenti (Cooper, 1979).

TAVOLA 3

***come l'insegnante differenzia il proprio comportamento a seconda delle aspettative***

1) supporti emotivi più frequenti e costanti (Chaiken, Sigler, Derleof, 1974);
2) risposte allo studente più comprensibili e favorevoli (Cooper, 1979);
3) maggiore attenzione e interesse (Cosper e Good, 1983);
4) offerta di maggiori opportunità di imparare e realizzare compiti più difficili (Allington, 1980).

TAVOLA 4

***percezione di controllo: aspettative e trattamento da parte dell'insegnante***

1) l'esercizio del controllo è considerato più penetrante quando le aspettative nutrite sono alte: è più facile trasmettere se chi riceve è potenzialmente in grado di recepire un numero elevato di argomenti;
2) la possibilità di controllo è considerata una determinante essenziale del comportamento di coloro verso i quali le aspettative sono basse. Se tale possibilità è ritenuta minima, i feed-back forniti saranno incoerenti con la prestazione cui si riferiscono;
3) la necessità di un controllo può derivare dalla convinzione che performances positive sono il risultato della covariazione tra capacità degli studenti e tecnica di insegnamento altamente qualificata. Anche in tal caso lo sforzo maggiore sarà rivolto a chi è ritenuto migliore (Swann e Snyder, 1980);
4) la percezione di pari grado di controllo circa tutti gli studenti deriva dalla convinzione che le capacità possono essere sviluppate e migliorate attraverso l'esperienza. Saranno perciò forniti stimoli in eguale misura.

Si è riscontrata una tendenza dell'uomo ad esagerare la propria capacità di influenzare risultati incontrollabili. Questo atteggiamento si riassume in un'**illusione di controllo**. La propensione a compiere correlazioni arbitrarie si verifica essenzialmente quando il risultato ha valenza positiva.

Ciò vale naturalmente anche per gli studenti.



Quando uno studente tenta di produrre un risultato compiendo azioni in vista dello stesso (per esempio il successo in un compito e la promozione finale), se questo si verifica l'ipotesi della casualità verrà dallo studente probabilmente scartata e il risultato sarà considerato come un effetto e una dimostrazione del controllo personale. Lo stesso discorso vale in riferimento agli insegnanti, il cui scopo è trasmettere istruzioni e conoscenza. Da qui ha origine una maggiore percezione di controllo sviluppata circa gli studenti ritenuti migliori. Per esempio: « È riuscito bene perché l'ho seguito bene ». « È riuscito male perché non è in grado di farcela ».

È emerso infatti che esiste una tendenza a creare delle correlazioni tra il proprio comportamento e un certo evento solo quando l'evento ha connotazioni positive. Praticamente, l'uomo comune è riluttante a collegare il proprio comportamento ad un evento negativo ed è invece propenso a farlo riguardo ad un evento positivo, nonostante in entrambi i casi possano essere assenti le premesse per operare tale collegamento.

TAVOLA 5

***esperimento circa la illusione di controllo***

Ad un gruppo di persone sono stati sottoposti cinque problemi da risolvere tramite la pressione di un tasto.
La risposta data provocava un risultato, comunicato da una scritta su di un pannello luminoso; a metà dei soggetti veniva detto che il risultato era positivo, all'altra metà che era negativo, e tutti erano incitati a tentare di ottenere il maggior numero possibile di risultati positivi. Riguardo al controllo i soggetti erano informati della variabilità di tale elemento, dal momento che la relazione tra la loro pressione del tasto e il risultato ottenuto poteva variare tra il « nessun controllo » (nessuna relazione tra i due) e il « controllo completo » (la pressione del tasto aveva causato il risultato). Dopo un certo numero di risposte veniva chiesto di valutare, tramite una scala numerata fornita dagli sperimentatori, il grado di controllo che ritenevano di aver avuto sui vari risultati.
Dai dati ottenuti è emerso che la sensazione di controllo era correlata direttamente con la positività dei risultati.
Sebbene il risultato fosse indipendente dal comportamento dei soggetti, questi ultimi erano convinti di averlo causato quando la sua valenza era positiva, ma non quando era negativa (Jenkius, Ward, 1965).

Un'altra prospettiva di studi rileva che la individuazione di caratteristiche fisiche, sociali e culturali simili alle proprie induce a inferirne una sottesa e correlata presenza di principi, valori e tratti personali simili ai propri, da cui scaturiscono conseguenze comportamentali.

TAVOLA 6

***conseguenze della percepita somiglianza con l'allievo da parte degli insegnanti***

1) le aspettative stimolano gli insegnanti a percepire somiglianze tra sé e gli studenti ritenuti migliori (Hamlish e Cain, 1954);
2) la percepita somiglianza forma la base per lo sviluppo di preferenze;
3) le preferenze si sostanziano in una quantità di aiuto, gratificazioni e incoraggiamenti.

Il fallimento realizzato da individui verso i quali si nutrivano alte aspettative e il successo raggiunto da coloro verso i quali si nutrivano aspettative limitate sono attribuiti a fattori situazionali, mentre il successo dei primi e il fallimento dei secondi sono attribuiti a caratteristiche personali legate alla performance. Ciò indurrà gli insegnanti (Allington, 1980; Brophy e Good, 1974) ad agire a favore dei (ritenuti) migliori alterando la situazione per permettere loro di esprimere le (percepite) abilità. In questa prospettiva le reazioni sfavorevoli al fallimento di questi coincideranno solo con tentativi di fornire loro feed-back utili per recuperare gli errori commessi (Rubovitz e Maehr, 1973). Tali manovre mirano anche ad eliminare la dissonanza che si è verificata di fronte al « tradimento » delle aspettative.

Ovviamente, lo si ripete, ciò è legato a molti **tratti degli insegnanti.**

1) Gli insegnanti che tendono verso stili cognitivi rigidi probabilmente favoriranno i (presunti) migliori più di quanto



non faccia chi ha una personalità più flessibile (Badad e altri, 1982);

2) queste preferenze probabilmente si realizzeranno in alcune classi più che in altre e nell'ambito di una stessa classe nei confronti solo di alcuni dei (presunti) migliori.

## *sintesi del capitolo*

- Il comportamento degli insegnanti e quello degli allievi sono in funzione reciproca.
- Un peso maggiore giocano le aspettative degli insegnanti avendo questi un maggior controllo della relazione.
- Alcune aspettative sono preconcette, altre derivavano dalla osservazione del comportamento degli allievi, talvolta senza adeguata verifica.
- Quelle basate sulla osservazione possono essere viziate da fraintendimenti interpersonali.
- I più frequenti sono dovuti alla prima impressione, all'effetto alone, a stereotipi o pregiudizi.
- Le aspettative possono essere più o meno decisive a seconda della personalità, della natura delle informazioni, del grado di fiducia verso di esse e della ritenuta stabilità dei fattori su cui si fonda la elaborazione delle notizie assunte.
- Le prove che disconfermano le ipotesi su cui si fondano le aspettative possono avere un peso diverso ed essere valutate differentemente dagli insegnanti.
- Le diverse aspettative degli insegnanti portano ad un differente trattamento degli allievi.
- Più l'insegnante si aspetta dall'allievo più lo stimola al successo e più lo giustifica nell'insuccesso, e viceversa.
- Il ruolo dell'aspettativa dell'insegnante incide sul suo comportamento nei confronti degli allievi in maniera tanto più forte quanto più egli ritiene di poter controllare la situazione e considera lo studente su cui ripone delle aspettative simile a sé.

# 4. *un modello degli effetti delle aspettative*

***programma del capitolo:***

- Esaminare più in dettaglio le reazioni degli studenti alle differenti aspettative e al differente trattamento.
- Prospettare un modello globale della interazione di conferma comportamentale tra insegnante e allievo.

**sommario:**



## 1 lo sviluppo delle aspettative studente-insegnante

Lo studente deve riuscire a « piacere » all'insegnante. Può provarci gestendo le impressioni di questi. Per massimizzare i profitti e minimizzare le perdite nei suoi rapporti con lui deve capire quale tipo di comportamento lo può accontentare, presentare all'attenzione di questi gli atteggiamenti migliori e nascondergli quelli che lo possono scontentare. Vivendo in un clima spesso competitivo, deve cercare di agire meglio degli altri allievi.

Per realizzare tutto ciò, è necessario che si formi un'ipotesi su « che tipo è il professore » e comportarsi conformandosi ad essa. Dopo di che, deve dare prove dell'apprendimento, mostrando approvazione e partecipando attivamente. Le attribuzioni operate dagli allievi rappresentano comunque una funzione del comportamento dell'insegnante (Brawn, 1976) che, come si è visto, discrimina la propria condotta relazionale tenuto conto delle proprie aspettative.

## 2 effetti del trattamento differenziato

Alcune forme di trattamento differenziato possono provocare direttamente diversità nello sviluppo delle capacità.

Come già precedentemente sottolineato, è probabile che nei confronti di coloro verso i quali le aspettative sono basse di fronte ad un successo le lodi siano « messe in sordina » (Jussim, 1986). Questa minore offerta di opportunità per capire il valore del proprio comportamento porta come conseguenza meno possibilità di pensare spontaneamente, di articolare le proprie idee, di diventare consapevoli dei propri errori o essere in grado di correggerli.

Quando i livelli di competenza sono simili o pari a quelle di altri, un trattamento differenziato può intaccare la motivazione a migliorare. Il che influirà direttamente sul rendimento.

Un ingente numero di ricerche empiriche (Ryan, Connel, Deci, 1985) suggerisce che la motivazione intrinseca decresce in risposta a tre tipi di feed-back:

a) quelli primariamente destinati al controllo del comportamento per la ricompensa,

b) quelli che non dipendono dallo sforzo e dalla performance,

c) quelli negativi.

In ogni caso, dunque, (Harkis, Rosenthal, 1986) certamente fondamentali sono: il contenuto del feed-back, cioè della reazione dell'insegnante piuttosto che la sua frequenza, la scelta del momento opportuno per proporlo, la sua natura positiva o negativa.

Nella maggior parte delle situazioni, lodi o critiche sono riferite alla routine e interpretate come meccanici « bene, bravo » oppure « no, sbagliato ».



Tali stimoli in genere non influenzano lo studente. Diversamente accade quando il docente spiega *perché* una data risposta è giusta o sbagliata.

Tutti noi verifichiamo costantemente la possibilità che altri ci etichettino in modo diverso rispetto all'idea che abbiamo di noi stessi oppure ci sia attribuita una immagine differente da quella che abbiamo formato circa noi stessi. In generale può succedere che questa discrepanza passi inosservata o sia guardata con indifferenza perché non influisce in modo rilevante sull'autovalutazione e/o sull'autostima. Nell'ambito dell'interazione scolastica, invece, data la sua importanza nella vita dell'allievo, dette contraddizioni saranno con tutta probabilità analizzate attentamente dallo studente che le percepisce.

Poniamo il caso di un'attribuzione positiva a un allievo insicuro. Questi può rifiutarla: per il timore di non essere in grado di « onorarla » nel futuro, avendo poca fiducia nelle proprie capacità; oppure perché non vorrebbe (o non gli piacerebbe) essere nel modo in cui l'insegnante gli dimostra di vederlo. È però anche possibile che prenda corpo la volontà di dimostrare la propria competenza.

*La tendenza principale è quella di sforzarsi per verificare la veridicità della propria autovalutazione, nel tentativo di ricondurre le aspettative dell'insegnante in armonia con essa.* Per esempio, Swann e Hill (1982) hanno fornito, con un esperimento, la prova del fatto che soggetti timidi, erroneamente definiti come forti, diventano ancora più docili per far mutare l'idea inesatta, fornendo dunque feed-back aventi una funzione correttiva.

*La tendenza a sforzarsi per comportarsi in un modo che confermi il concetto che ognuno ha di sé prende il nome* di ***auto-verifica.*** Questa condizione potrebbe trovarsi contrapposta a quella di comportarsi in modo che confermi le aspettative altrui. In particolare, l'insegnante tenderà a sollecitare conferme comportamentali alle proprie aspettative e lo studente si sforzerà di verificare la propria autovalutazione. I risultati di questa dualità prospettica influenzano la correttezza delle convinzioni del primo circa il secondo. Swann (1983) afferma che l'accura-

tezza è generalmente più alta se l'auto-verifica si realizza. *Se chi percepisce riesce ad allineare le proprie azioni e convinzioni con l'auto-valutazione dell'altro, egli sarà più facilmente in grado di predire come quello si comporterà in futuro* perché l'altro teoricamente continuerà ad agire in accordo con il concetto che ha di sé stesso. *L'accuratezza sarà più bassa, invece, nel caso in cui si realizzi una semplice conferma comportamentale delle aspettative in quanto, essendo indotta, deve sempre fare i conti con l'auto-valutazione* (contra: Eccles, Wigfield, 1985). Uno studio sull'autoverifica (Swann, 1983) suggerisce però che in situazioni altamente strutturate (es. classe), nelle quali vi sono poche possibilità di influenza o di resistenza al trattamento ricevuto, gli individui mutano la propria auto-valutazione nel caso in cui ricevano feed-back ad essa contrari. *Dunque è possibile che gli studenti mutino il concetto che hanno di sé in funzione delle aspettative degli insegnanti proprio per il tipo di stimoli che in base ad esse subiscono* (Parsons e coll., 1983). Agiranno confermando le aspettative anche gli studenti che non posseggono un'alta autostima in rapporto al proprio concetto di abilità, intelligenza, ecc. (Swann e Fly, 1984). È cioè probabile che essi credano nella verità delle descrizioni che altri presentano di loro (Markus, 1977).

Occorre ricordare che una ricerca ha dimostrato che le attribuzioni causali degli allievi tendono ad essere più vicine a quelle degli insegnanti che a quelle dei propri genitori (Bar-tal D., Guttmann J., 1981).

## 3. un modello globale circa gli effetti delle aspettative

Rosenthal (1981) ha realizzato un modello detto delle « dieci frecce » che concettualizza gli effetti delle aspettative, distinguendo tra variabili che li « moderano » e variabili



che li « mediano ». Le prime, essendo preesistenti (sesso, età, personalità ecc.), ne influenzano la « misura ». Le seconde si riferiscono ai comportamenti a mezzo dei quali le aspettative sono comunicate. Gli elementi base del modello sono A) variabili distali indipendenti (es. attributi stabili di colui che forma le aspettative e di colui nei confronti del quale sono formate); B) variabili prossimali indipendenti (le aspettative); C) variabili che mediano; D) variabili prossimali dipendenti (es. misurazione dei risultati, come successo nei tests ecc.); E) variabili distali dipendenti (variabili dei risultati a più lungo termine).

Per esempio, i legami tra B e C, tra C e D indicano: il primo gli effetti che le aspettative realizzano sul comportamento di colui che le ha formate; il secondo le relazioni tra il comportamento di chi ha aspettative e le variabili dei risultati. Un'analisi condotta circa il rapporto B-C segnala quali comportamenti sono indotti da una data aspettativa, ma le ricerche rapportate al legame C-D assicurano che i primi incidono su colui nei confronti del quale le seconde sono state formate, al punto da dar vita alle profezie che si auto-determinano.

Studi circa le variabili che mediano (Rosenthal, 1973a, 1973b) hanno proposto una teoria cosiddetta dei « quattro fattori », che descrive quattro gruppi di comportamenti degli insegnanti:

1) Clima, atmosfera.

Si riferisce al clima più cordiale dal punto di vista socio-emotivo creato per gli studenti nei confronti dei quali sono nutrite alte aspettative. La situazione in genere può essere scissa in: a) clima positivo, costituito da attitudini generali, affermazioni e comportamenti positivi; b) clima negativo, costituito da attitudini generali, affermazioni e comportamenti negativi; c) contatto oculare

2) Feed-back o retroazione.

Si riferisce alla tendenza a fornire agli studenti preferiti feed-back maggiormente differenziati, cioè dipendenti dalla correttezza o meno della risposta ricevuta. La situa-

zione in genere può essere scissa in: a) lodi e valutazioni positive; b) critiche e valutazioni negative dirette verso il comportamento in generale o qualche caratteristica personale; c) accettazione delle idee degli studenti; d) indifferenza.

3) Input.

Si riferisce alla tendenza a fornire più materiale, anche difficile ma importante, ai preferiti.

4) Output

Si riferisce alla tendenza a concedere ai preferiti maggiori possibilità di risposta. La situazione può essere scissa in: a) frequenza delle domande rivolte; b) frequenza dell'interazione.

Su queste premesse Harris e Rosenthal (1986) hanno sviluppato un elenco di dieci categorie di comportamenti, dai più influenti ai meno influenti, considerati variabili che conseguono, con la mediazione, gli effetti delle aspettative degli insegnanti.

1) Accettazione delle proposte degli studenti: realizzata modificando, accogliendo, riassumendo, applicando ciò che essi dicono.

2) Creazione di un clima socio-emotivo più cordiale: realizzato agendo in una maniera globalmente più « calda ».

3) Creazione di un clima meno negativo: realizzato, per esempio, non comportandosi in maniera fredda.

4) Offerta di un maggior numero di input: realizzato attraverso l'offerta di maggior materiale di studio o educativo.

5) Interazione maggiore: realizzata attraverso la stimolazione degli scambi.

6) Impostazione di un contatto visivo più costante.

7) Proposizione di più domande.

8) Più lodi.

9) Più critiche.

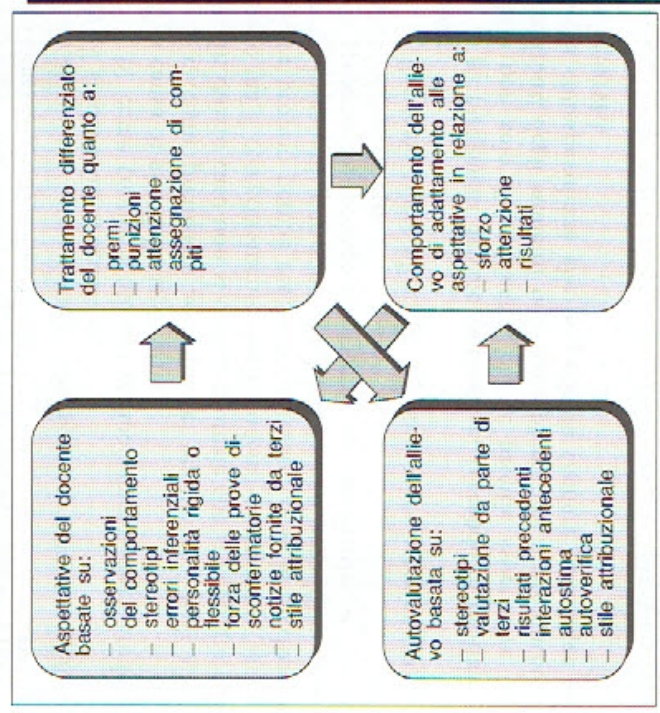
10) Maggiore imparzialità.



A tutto ciò si aggiunga che alcuni individui, a causa delle proprie caratteristiche personali, sono più sensibili di altri alla percezione delle aspettative altrui. Jussim (1986) ha individuato l'esistenza di mediatori cognitivi (auto-schemi), ovvero mezzi organizzati, coerenti e relativamente stabili, utili per capire se stessi e la propria relazione con l'ambiente (Epstein, 1973) e di mediatori affettivi (auto-stima), relativi all'influenza degli insegnanti.

Nel grafico 1 è riportato un modello che riassume alcune delle variabili in gioco nelle attribuzioni, aspettative e loro conseguenze (cfr. Cooper 1979, Blease 1983, Jussim 1986).

GRAFICO 1

*processo interattivo di conferma comportamentale*

## 4. *Conclusione e cautele*

Le tendenze e prospettive che sostengono la profezia che si autodetermina e la conferma comportamentale non possono essere considerate vere e proprie teorie, trattandosi più che altro del risultato di intuizioni e ricerche empiriche spesso rapsodiche. Molti dei limiti (e ciò vale in generale, per gli studi attribuzionali) derivano dal fatto che esse, per scelta, non tengono particolarmente conto delle differenze individuali di chi sia impegnato in un processo interattivo.

Non deve comunque trascurarsi il fatto che le aspettative su cui sono basate le attribuzioni degli insegnanti possono considerarsi (Jussim, 1989):

a) come erronee già all'inizio, con la tendenza a spingere gli studenti ad adeguarvisi;

b) come travisamento dei comportamenti degli studenti, a causa di vizi delle aspettative;

c) come predizioni accurate del rendimento degli allievi. In questo caso non si creano profezie che si autodeterminano ma il comportamento degli studenti conferma le aspettative proprio perché esse sono accurate. E se le predizioni degli insegnanti non sono precipitose e non sono influenzate da preconcetti, secondo una ricerca recente (Jussim, 1989) di solito sono corrette.

Possiamo trarre allora la seguente *generalizzazione empirica*:

**gli insegnanti devono controllare, cercando di falsificarle e non solo di verificarle, che le proprie aspettative nei confronti degli studenti non siano premature o preconcette, nella consapevolezza che lo studente tenderà comunque ad adeguarvisi.**



## *sintesi del capitolo*

- Le attribuzioni degli studenti sono influenzate da quelle dell'insegnante.
- Il trattamento differenziato nei confronti degli studenti incide sulla loro motivazione intrinseca.
- Lo studente autoverifica le attribuzioni dell'insegnante: può considerarle omologhe alle proprie; in caso di differenza tende ad adattare le proprie a quelle dell'insegnante.
- In un modello globale la conferma comportamentale è il risultato delle autovalutazioni e del comportamento propri dell'allievo, che sono funzioni delle aspettative e delle valutazioni dell'insegnante.
- Questi processi non escludono che le aspettative degli insegnanti siano in gran parte dei casi giustificate e che il comportamento degli studenti corrisponda semplicemente a previsioni esatte.

# 5. strategie attribuzionali e soggetti portatori di ritardo mentale

*Io non insegno nulla ai miei allievi: offro soltanto loro delle opportunità per apprendere.*

A. Einstein

## *programma del capitolo:*

- Esaminare come si manifestano le aspettative nei confronti di portatori di handicap mentale
- Rilevare quali siano le aspettative dei portatori di handicap mentale
- Considerare il ruolo dei processi di conferma comportamentale in questo tipo di interazione

## sommario:



## 1. *premessa*

I contributi della psicologia sociale che si sono fin qui illustrati possono portare a risultati di particolare interesse se riferiti ad uno specifico settore dell'insegnamento, e cioè a quello dall'interazione con soggetti portatori di ritardo mentale.

Il ritardo mentale è stato definito dalla American Assocation on Mental Deficiency come « generale funzionamento intellettivo significativamente sotto la media, in concomitanza con difficoltà nel comportamento adattivo, entrambi manifestati nel periodo dello sviluppo ».

Questa definizione indica la associazione tra bassi livelli delle funzioni intellettive e caratteristiche comportamentali non adattive.

Ciò implica le ragioni dell'etichettamento e del rifiuto cui sono spesso soggetti i ritardi mentali: la loro scarsa intelligenza e il loro comportamento inadeguato.

Il ritardo mentale è spesso stereotipato sulla base delle sue forme esterne e frequentemente confuso con l'infermità mentale, anche se in realtà la gamma dei suoi livelli è piuttosto eterogenea. Senza addentrarci in queste distinzioni, vogliamo occuparci delle implicazioni attribuzionali che possono sorgere dalla generica etichetta « ritardo mentale ». I motivi per cui i soggetti così definiti vengono esclusi dalla vita sociale e soprattutto lavorativa non coincidono tanto con la

loro mancanza di abilità e competenze, intesa come complesso di comportamenti inusuali (Gold, Ryan, 1979) ma, soprattutto, con il fatto che a tali caratteristiche viene attribuita una causa stabile interna incontrollabile: il ritardo mentale. Per occuparsi di questo è utile fare ricorso al modello di Weiner (1972), che distingue le attribuzioni causali a seconda del luogo della causa (interna e esterna) e della stabilità della stessa. A ciò va aggiunta una terza dimensione, la controllabilità (Rosenbaum, 1972).

Questa prospettiva di studio ci illumina sul ciclo di attribuzioni-aspettative che può danneggiare tali soggetti.

Innanzitutto, il ritardo mentale conduce spesso a basse aspettative circa la competenza dei soggetti portatori dello stesso ed alte circa il loro essere « devianti » rispetto alla media. Molte volte entrambi questi tipi di aspettative diventano inappropriatamente estremi (Gald, 1972) e possono influenzare il comportamento dell'insegnante, che tenderà a non incoraggiare lo studente ad utilizzare il proprio potenziale. I risultati previsti saranno attribuiti a fattori stabili, e dunque sarà automaticamente resa costante la loro riproduzione. È evidente quanto questo schema attribuzionale sia dannoso e improduttivo, perché perpetua bassa aspettative ed influenza negativamente il rendimento.

Varie sono le ragioni che sostengono questo processo. Innanzi tutto, incide la comune convinzione che le capacità (intellettive) siano una caratteristica globale e che quindi, se sono scarse rispetto a un compito, lo saranno anche rispetto ad un altro. In secondo luogo, tendenzialmente un fattore è considerato causa quando ha caratteristiche quali basso consenso, bassa specificità e alta costanza (Kelley, 1973). Il che accade spesso per i processi appena descritti nei confronti del portatore di handicap: gli altri « ce la fanno », lui non ci riesce, ogni volta in tipi differenti di compito.



## 2 aspettative degli insegnanti e interazione

Gli insegnanti possono sviluppare dunque basse aspettative nei confronti degli studenti mentalmente ritardati e generalmente tendono a separarli dagli altri. Ciò viene spiegato con la necessità, da un lato, di proteggere i meno dotati, che non saprebbero stare al passo col resto della classe e hanno bisogno di ricevere gran parte dell'attenzione degli insegnanti e, dall'altro, di proteggere la classe dall'azione di disturbo da parte dei primi.

La convinzione del loro ridotto potenziale porterà gli insegnanti a:

— preparare lezioni di livello molto basso,

— assumere un atteggiamento più protettivo che educativo,

— usare per spiegare circa la metà delle parole usate con gli studenti « normali » (Guskin & Spicker 1983).

Di conseguenza gli insegnanti:

— impiegheranno molto tempo per trattare argomenti molto facili,

— premieranno eccessivamente per successi insignificantim,

— non tenderanno a fornire skills più difficili che potrebbero essere usati in futuro.

## 3 *aspettative degli individui portatori di ritardo mentale*

Poiché questi individui hanno un trascorso di ripetuti fallimenti, gli insegnanti pensano che essi abbiano basse autoaspettative di successo ed alte di fallimento. Per questi motivi affidano loro compiti molto facili, di modo che essi sperimentino solo il successo e venga così ridotto il senso di frustrazione.

Alcune ricerche, però (Revi e Illyes, 1976; Mac Millan, 1975; Schuster e Gruen, 1971), nello sminuire la pregnanza della « passata storia di fallimenti » hanno mostrato che tali soggetti spesso non sviluppano una aspettativa di fallimento più alta del comune.

Secondo Cromwell (1963), comunque, i diversi tipi di aspettative proprie degli individui portatori di handicap e di quelli non portatori li conducono a impostare differenti strategie nell'accostarsi ad un compito. I primi « scansano i fallimenti », cioè eseguono un compito tendendo a minimizzare le possibilità di fallimento, mentre gli altri studenti « ricercano i successi », cioè eseguono un compito tendendo a massimizzare le possibilità di successo.

La particolare condizione degli studenti del primo tipo può favorire aspettative di insuccesso viziate da preconcetti ed errori di valutazione particolarmente tenaci. È per questo che i processi di conferma comportamentale, in questo tipo di interazione, possono essere più subdoli perché più difficili da evidenziare.

È chiaro dunque che quanto si ricava dai capitoli precedenti vale, a fortiori in questo campo, dove la condizione dell'allievo favorisce — si badi, non necessita — previsioni



non realistiche perché tendenti alla stabilità, globalità ed incontrollabilità, che possono riverberarsi negativamente sul rendimento di chi è già limitato.

Mai come in questo caso possiamo allora trarre la seguente generalizzazione empirica di carattere euristico:

**nella relazione con studenti portatori di handicap l'insegnante dovrà attentamente considerare in concreto i potenziali e i limiti dell'allievo per strutturare aspettative realistiche che funzionino da stimolo adeguato.**

### *sintesi del capitolo*

- Spesso viene sopravvalutato il grado di handicap mentale.
- Talvolta viene sopravvalutato il senso di inadeguatezza che il portatore di handicap ha nei confronti di se stesso.
- La particolare condizione dello studente favorisce la stereotipia e la rigidità delle aspettative dell'insegnante.
- Ne consegue una limitazione negli stimoli offerti dall'insegnante, sia sotto il profilo quantitativo che sotto il profilo qualitativo.
- Mentre solitamente gli studenti non portatori di handicap ricercano i successi, i portatori tendono per lo più ad evitare o minimizzare i fallimenti.
- Gli insegnanti devono strutturare aspettative realistiche, ponderando in concreto e senza preconcetti potenziali, limiti di questo tipo di studenti.

# 6. strategie attribuzionali nell'insegnamento e nella formazione

*Non si insegna quello che si vuole; dirò addirittura che non s'insegna quello che si sa o quello che si crede di sapere: si insegna e si può insegnare solo quello che si è.*

J. Jaurès

## programma del capitolo:

- Trarre dalla letteratura in materia di attribuzione generalizzazioni empiriche utili nell'insegnamento
- Distinguere le attribuzioni in realistiche e non realistiche
- Segnalare secondo i modelli teoretici attuali cosa sia auspicabile e non auspicabile nel comportamento degli insegnanti

**sommario:**



## 1 premessa

Scopo di questo capitolo è *individuare delle generalizzazioni empiriche che possano costituire prescrizioni euristiche a fini didattici*, fondate sull'esame della letteratura sia teoretica che sperimentale circa alcune nuove prospettive della psicologia sociale.

Da quanto detto fin qui appare evidente quanto gli atteggiamenti e le aspettative di chi insegna possano influenzare il comportamento degli studenti. Questi atteggiamenti e aspettative possono riferirsi a un'immagine dell'allievo che coincide o non coincide con quella che ha di lui il docente; il conseguente desiderio dell'allievo di piacergli comporta che, solitamente, il parere del primo prevale. La conoscenza dei meccanismi della « profezia che si autodetermina », della « conferma comportamentale » e della « autoverifica » può aiutare chi ha responsabilità formative a giostrare i processi attribuzionali in modo da aumentare le possibilità di apprendimento e di successo (Harris, Rosenthal 1986).

In questa prospettiva, l'insegnante deve rappresentare per gli allievi un modello di come si ragiona scientificamente, segnalando loro in modo critico quali siano i nessi che regolano azioni ed eventi.

Anche se, evidentemente, l'approccio attribuzionale non esaurisce ogni possibilità di intervento, l'utilità dello stesso sta proprio nell'offerta di un metodo per analizzare

cognizioni, affetti, comportamenti e i loro reciproci rapporti in vista di risultati. *Ciò si concreta nel caso di comportamenti disfunzionali, essenzialmente modificando le opinioni causali dei soggetti.*

## 2 attribuzioni realistiche e non realistiche

Ovviamente occorre innanzitutto *diagnosticare correttamente le autoattribuzioni dell'allievo e poi valutare quelle che si intendono proporre.* L'esame concerne dunque il grado di realismo delle attribuzioni già formate e di quelle che si vogliono sviluppare.

La premessa da cui partire è che ***attribuzioni realistiche producono reazioni funzionali, mentre quelle non realistiche le producono non funzionali*** (Forsterling, 1988).

È realistica quella attribuzione in cui l'effetto è attribuito a una causa che è presente quando l'effetto è presente e che è assente quando l'effetto è assente, quando cioè covariano nel tempo.

Le modificazioni delle attribuzioni non realistiche possono attuarsi attraverso l'uso di informazioni. In qualche caso *lo studente può essere sfornito di informazioni e il docente dovrà cercare di ottenerle aliunde per poterle fornire. Oppure lo studente può avere le informazioni ma commettere degli errori nell'analisi e nell'interpretazione delle stesse e allora l'insegnante dovrà spiegare il metodo per elaborare correttamente i dati.*

Le *fonti di errore* possono risiedere in attribuzioni non realistiche dovute a informazioni ignorate oppure male interpretate. Tra le informazioni sono fondamentali quelle:

a) circa il *consenso*, relative a come si comportano altri studenti in situazioni analoghe. Ciò serve per stabilire se l'evento è da ricollegarsi al singolo soggetto e/o alla situazione;



b) circa la *costanza*, relative alla ricorrenza di un evento in tempi, situazioni e circostanze diversi;

c) circa la *specificità*, relative al fatto che la condotta si verifichi in particolare o meno nei confronti di un determinato bersaglio.

Insomma, l'intervento può essere diretto a raccogliere informazioni che contraddicono le attribuzioni disfunzionali oppure a produrre un'attribuzione alternativa.

TAVOLA 1

***esempi di attribuzioni realistiche e non realistiche***

È realistico attribuire il fallimento a un fattore stabile dello studente, quale la mancanza di abilità, quando il risultato negativo nel compito di matematica non si riscontra in altri studenti (e c'è dunque un basso consenso), lo studente non risolve il compito anche in molti altri casi (e c'è dunque alta costanza) e non ha successo anche in altri tipi di compito (e c'è dunque bassa specificità). In questo caso, l'attribuzione è realistica perché l'effetto covaria solo con la persona e non con le altre entità, vale a dire il tempo e il tipo di compito.
D'altra parte, sarebbe non realistico attribuire ad una mancanza di abilità un insuccesso che covaria con un compito specifico: per esempio dover tradurre in una occasione dal greco antico senza vocabolario, e non in altre circostanze, per esempio tradurre con il vocabolario. Si riscontra alta specificità e c'è alto consenso se tutti gli altri studenti sbagliano la traduzione e si riscontra altresì alta costanza se si ha sempre difficoltà in questa traduzione. In questo caso, è realistico attribuire l'insuccesso alla difficoltà del compito e non allo studente.

Se lo studente compie su se stesso attribuzioni non realistiche, sarà funzione dell'insegnante riattribuirle nel senso corretto.

Così, per esempio, se *lo studente attribuisce a una totale incapacità l'insuccesso, l'insegnante dovrà stimolare un mutamento di questa attribuzione stabile interna e globale facendo leva sull'aspetto della specificità, vale a dire segnalando altri casi in cui lui ha ottenuto risultati positivi.*

Gli si farà notare inoltre, che altri allievi hanno fallito, che lui non sempre fallisce e che ha fallito in quel caso particolare.

## 3 strategie attributive e riattributive

Occorre distinguere le strategie attributive da quelle riattributive.

Nelle **strategie attributive** si creano nell'allievo delle concezioni causali. Nelle **strategie riattributive** si mutano quelle che l'allievo ha già. Quando siano realistiche o comunque non disfunzionali queste tecniche sono, in ambiente didattico, di natura comunicazionale e persuasiva e tendono a incidere su aspetti cognitivi, affettivi e comportamentali. I risultati delle ricerche sono incoraggianti. A parte un caso (Schunk, 1983), tutti i programmi di training in vari campi hanno dato risultati promettenti anche per la loro persistenza (Forsterling, 1988). Anderson (1983), aveva persuaso alcuni soggetti, incaricati di convincere al telefono degli studenti a donare il sangue e che avevano avuto scarse adesioni, che il loro fallimento era determinato da cause instabili. Fece così in modo che successivamente essi ottenessero più adesioni a donare il sangue rispetto a coloro che aveva persuaso che il loro fallimento era causato da ragioni stabili.

Queste strategie si fondano su tre *modelli teorici*, quello di Weiner (1971), specificamente attribuzionale, di Seligman (1975), chiamato del senso di impotenza appreso (learned helplessness) e di Bandura (1977, 1981, 1982), chiamato dell'autoefficacia. In tutti questi modelli è essenziale il ruolo che si attribuisce allo « sforzo » inteso come « impegno » per ottenere un risultato (Marini, 1990).

Questi modelli, i cui diversi principi sono stati già richiamati nelle pagine precedenti, sono utili per individuare



quali strategie attributive o riattributive è opportuno o inopportuno che il docente ponga in essere (Fosterling, 1988).

TAVOLA 2

**IL MODELLO DI WEINER**
Non è opportuno che il successo venga attribuito alla fortuna, perché ciò aumenta in modo minimo le aspettative di successo futuro e scoraggia lo sforzo.
Non è opportuno che il fallimento venga attribuito a una mancanza di abilità, in quanto ciò diminuisce le aspettative di successo generando sentimenti di incompetenza.
È auspicabile che il successo venga ascritto alla abilità personale, perché questa aumenta le aspettative di successo.
È opportuno in caso di fallimento attribuire il risultato alla mancanza di impegno, perché ciò mantiene un'aspettativa di successo relativamente alta, ingenerando atteggiamenti di persistenza nel raggiungimento degli scopi prefissi.

**IL MODELLO DI SELIGMAN**
Non è opportuno che il successo sia attribuito a cause incontrollabili, come la fortuna e la facilità del compito, in quanto cause esterne, specifiche e variabili.
Non è opportuno che il fallimento sia attribuito a cause incontrollabili, come la difficoltà del compito, in quanto cause interne, globali e stabili. Tutto ciò infatti predispone ad un senso di impotenza « paralizzante ».
È auspicabile che il successo venga ascritto a cause controllabili, come un notevole sforzo e a notevole abilità, in quanto causa interna, globale e stabile.
È opportuno, in caso di fallimento, attribuire il risultato a cause controllabili, come una carenza di sforzo, o a cause esterne, variabili e specifiche, quale la sfortuna.

**IL MODELLO DI BANDURA**
Le attribuzioni causali non influenzano direttamente il comportamento ma forniscono informazioni sul sentimento di **auto-efficacia** dell'individuo (che è definibile come la *percezione di probabilità di essere in grado di tenere un certo comportamento necessario per produrre un determinato risultato*), che a loro volta determinano importanti aspetti cognitivi, comportamentali e affettivi.
Non è opportuno che il successo venga attribuito a molto sforzo, fortuna e aiuti esterni e che il fallimento venga ascritto a mancanza di abilità, perché ciò contribuisce a creare un sentimento di bassa efficacia che induce al poco impegno.
È auspicabile che il successo venga attribuito ad abilità e il fallimento a basso impegno e a sfortuna, perché nel primo caso questo contribuisce a un sentimento di alta efficacia e nel secondo al mantenimento dello stesso ad un livello relativamente alto.

Dalla ricerca più recente (Legger, Ross, 1986) si evince che gli *interventi attributivi e riattributivi devono avvenire molto presto per evitare il consolidamento di un meccanismo noto come « persistenza di opinioni infondate »*.

TAVOLA 2

***un esperimento sulla persistenza delle opinioni infondate***

52 soggetti universitari furono divisi in due gruppi uguali per lo svolgimento di un nuovo compito. Ad un gruppo venne offerta un'informazione utile per risolverlo, costituita da un filmato A. All'altro venne presentato un metodo che non poteva condurre a risultati positivi, costituito da un filmato B. Gli studenti dovevano affrontare quattro problemi: uno facile, poi risolto da tutti e tre difficili. Fu poi chiesto a coloro che commisero molti errori, perché, secondo loro, avevano sbagliato (tra quelli che avevano ricevuto istruzioni esatte, 7 su 26 avevano risolto meno di tre problemi; dei 26 che avevano ricevuto istruzioni sbagliate, solo 2 avevano risolto tre problemi). Le risposte non furono univoche. Quando fu manifestata la differenza nelle istruzioni ricevute, si constatò che tutti i soggetti riconobbero il ruolo delle informazioni date loro sui risultati conseguiti, però ciascuno, anche dopo queste informazioni, continuò a ricondurre l'insuccesso alle stesse ragioni cui lo aveva riferito nell'immediatezza del test, quando non sapeva che era stato indotto in errore. (Legger, Ross, 1986).

Anche Schunk (1983) ha replicato questi risultati con bambini che non sapevano fare le sottrazioni. Essi ricevettero un feed-back attribuzionale che dava importanza causale a: a) la loro capacità, b) il loro sforzo, c)il loro sforzo e capacità. Confrontati con un gruppo di controllo che non aveva ricevuto alcun trattamento, i bambini del caso a) risultarono i migliori; quelli del gruppo di controllo i peggiori; quelli dei casi b) e c) ottennero risultati intermedi.

Ai fini dell'impostazione di strategie di formazione e didattiche è però importante operare qualche distinzione: è evidente che, se il successo è attribuito, in compiti facili, a grande sforzo, il destinatario potrebbe percepirsi come privo di abilità. Per compiti particolarmente difficili questa attri-



TAVOLA 3

***un esperimento sugli effetti di differenti strategie attributive***

Sono state confrontate differenti strategie per studiarne gli effetti (Miller, Brickman; Bolen, 1975). Per sei differenti condizioni sperimentali sono stati coinvolti studenti di scuole pubbliche di Chicago, successivamente suddivisi in gruppi. Tutti gli studenti, salvo quelli dell'ultimo gruppo, ricevettero commenti positivi quali valutazioni e considerazioni degli insegnanti, lettere dal direttore ecc. Ecco le sei condizioni sperimentali:

a) Attribuzione di capacità:
trasmessa a mezzo di messaggi quali « Stai facendo bene in matematica », « Stai facendo un buon lavoro ». Il tutto veniva reiterato con la consegna di medaglie impresse con la scritta: « Studente bravo in matematica ».

b) Attribuzione di impegno:
in questo caso il messaggio era « Lavori veramente con impegno in matematica », « Stai lavorando sodo, bene ». La medaglia diceva « Studente molto impegnato in matematica ».

c) Persuasione di capacità:
era manifestata con « Devi fare bene in matematica ». La medaglia diceva « Fai meglio in matematica ».

d) Persuasione di sforzo:
comunicata con frasi del tipo « Devi lavorare di più ». La medaglia diceva « Lavora più sodo in matematica ».

e) Rinforzo:
gli studenti ricevevano una serie di commenti positivi e premi come « Molto bravo », « Eccellente », « Premio in matematica ».

f) Gli studenti del gruppo di controllo non ricevevano nessun trattamento.

Sono stati in seguito confrontati compiti di matematica svolti precedentemente all'esperimento e altri svolti otto giorni dopo il trattamento. Sono gli studenti cui erano state trasmesse attribuzioni di capacità e impegno dimostravano miglioramenti. Il rinforzo e la persuasione di capacità apparirono moderatamente efficaci. I soggetti trattati con la persuasione di sforzo e il gruppo di controllo ottennero i risultati più scarsi.

buzione potrà essere utilizzata, ma per compiti facili o di media difficoltà le cause dovrebbero essere attribuite in modo multiplo, cioè nel caso di successo all'abilità e/o all'impegno. Zoeller, Mahoney, Weiner (1983) in un loro program-

ma hanno infatti differenziato le attribuzioni per il successo e il fallimento attribuendo il primo all'abilità e all'impegno e il secondo alla mancanza di sforzo. Talvolta, però, quest'ultima attribuzione può indurre sentimenti di colpa che rischiano di intralciare le future prestazioni. Per questo Wilson e Lunville (1982, 1985), nel trattare matricole universitarie insoddisfatte dei propri risultati, le hanno convinte che la più parte delle prestazioni universitarie migliorano dopo il primo anno, il che ha aumentato le aspettative di successo degli studenti.

Riassumendo possiamo generalizzare empiricamente dicendo che **è opportuno attribuire il successo ad uno sforzo notevole se il compito è difficile, altrimenti conviene attribuirlo ad abilità e/o impegno personale, sempre che l'attribuzione di mancanza di impegno non crei sensi di colpa che inciderebbero sul rendimento.**

## 4. premio e castigo

Le attribuzioni possono essere attivate anche in modo indiretto, per esempio sulla base di una prassi consolidata nell'ambito dell'insegnamento attraverso l'uso del premio (la lode) e del rimprovero.

Normalmente un premio dopo il successo viene interpretato dallo studente come un apprezzamento per il suo sforzo, mentre il rimprovero viene interpretato come censura per il poco impegno.

In alcuni esperimenti, condotti da Meyer (1978), due soggetti lavoravano ad uno stesso compito ma, pur ottenendo un uguale risultato, si trovavano di fronte a differenti reazioni del docente. Cioè: I) dopo un successo, lo studente A veniva premiato, mentre lo studente B otteneva una reazione pressoché neutra; II) dopo un fallimento, allo studente



A veniva dimostrata comunque simpatia, mentre lo studente B veniva rimproverato; III) durante lo svolgimento del compito lo studente A riceveva aiuto mentre lo studente B no; IV) durante l'assegnazione di un compito ulteriore, allo studente A ne veniva assegnato uno più semplice del primo, mentre allo studente B uno più difficile.

Dopo questa manipolazione di variabili indipendenti (forme di comunicazione indiretta) furono registrate molte variabili dipendenti per la percezione e attribuzione di capacità. Lo studente B appariva più soddisfatto ed ottimista dello studente A.

Poiché solitamente si dà un premio se si attribuisce il successo ad un certo sforzo e si rimprovera se si attribuisce l'insuccesso a poco impegno, indirettamente, dunque, un premio dopo un successo informa l'attore che chi lo concede ha attribuito il successo allo sforzo e viceversa. Ne consegue che *lo studente che ha un premio dopo un successo può convincersi che l'insegnante non ha un'alta stima nelle sue capacità.* Infatti, se lui fosse persona capace avrebbe risolto il compito senza molte difficoltà e non ci sarebbe stato bisogno di nessuna ricompensa. Nel caso contrario, *il rimprovero dopo il fallimento può segnalare allo studente una attribuzione di poco sforzo e non di poca capacità. Allora non rimproverare potrebbe dare esiti negativi perché lo studente potrebbe ritenere che l'insegnante lo giudica comunque poco capace e dunque insuscettibile di migliorare a seguito di una punizione.*

Per uno studente con bassa auto-stima, per esempio, il rimprovero per un fallimento può segnalare che l'insegnante ha fiducia nelle sue capacità e quindi spingerlo a sforzarsi verso la meta.

In questa prospettiva vengono riformulati quegli approcci di tipo behavioristico che attribuivano una funzione decisiva al premio dopo il successo, per far riprodurre il comportamento già tenuto, e al rimprovero dopo il fallimento, per ridurre le probabilità che il comportamento ottenuto si ripeta.

Ne consegue che *forme di comportamento di solito considerate opportune, e cioè il premio per il successo e l'assenza di rimprovero per l'insuccesso, possono contenere informazioni negative per chi ne è il bersaglio, abbassando il suo sentimento di autoefficacia* (Försterling, 1989).

## 5 conclusioni

Si consideri che tendenzialmente:

— i docenti tendono ad attribuire il successo degli allievi alla diligenza, all'impegno, alla capacità di questi e alla propria abilità di insegnanti e tendono ad attribuire l'insuccesso degli allievi alla loro mancanza di impegno o alle condizioni di vita familiare;

— gli allievi tendono ad attribuire il successo al proprio sforzo, abilità e diligenza e alle spiegazioni degli insegnanti; tendono ad attribuire l'insuccesso alla mancanza di sostegno familiare o alla difficoltà del compito;

— i genitori tendono ad attribuire il successo all'ambiente familiare, alle spiegazioni degli insegnanti e ad attribuire il fallimento alle condizioni familiari e alla mancanza di interesse e di impegno del figlio (Bar-Tal, Guttman, 1981).

È evidente come, in questo intrigo, la gestione della relazione di insegnamento sia complessa.

Gli insegnanti d'altronde ritengono solitamente di essere dei buoni giudici dei propri allievi e tendono a sminuire l'importanza dei propri errori.

D'altronde questa è una tendenza generale dell'uomo (Nisbett e Ross, 1989).

Questo libro può servire a far riflettere sul fatto che anche previsioni « esatte » possono costituire premesse — se



non di conferme comportamentali - quantomeno per il mantenimento delle caratteristiche dell'allievo così come diagnosticate dal docente.

Le strategie attributive o riattributive sono dirette a far superare questa stabilità consentendo all'allievo di ottenere un rendimento al di sopra delle proprie possibilità così come apparse all'insegnante in modo più o meno realistico.

Poiché atteggiamenti, aspettative, motivazioni sono fortemente correlati al comportamento, il compito dell'insegnante è di influire su di essi.

Le strategie attribuzionali possono aiutare a far leva sulle **aspettative d'efficacia** e sulle **aspettative di risultato** che sono apparse avere un ruolo decisivo anche sugli effetti della psicoterapia (Kirsch, 1990).

È evidente che giocano un ruolo decisivo le effettive capacità e risorse del singolo studente e che compito dell'insegnante è quello di coltivarle. Ma è altresì decisivo incidere su ciò che lo studente pensa delle proprie capacità e risorse, visto che ciò può influire sulle proprie aspettative di risultato, che a loro volta influiscono sul comportamento e dunque sul rendimento.

Gli interventi attribuitivi possono dirigersi nei confronti di quelle condizioni al di fuori del controllo volontario. Lo studente può volere studiare per superare gli esami ma non può volere (ed ottenere) di essere tranquillo e fiducioso durante gli esami. Non può volere sentirsi fortunato se il suo stile attribuzionale è quello di sentirsi sfortunato.

È evidente che influenzare le aspettative non è sufficiente in sé per ottenere risultati positivi. Le aspettative di un cattivo risultato possono essere realistiche perché correlate, per esempio, ad una bassa preparazione. È per questo che le strategie attribuzionali devono considerarsi solo un complemento rispetto ad altre metodiche didattiche.

## *sintesi del capitolo*

- Compito dell'insegnante è di porsi come modello di ragionatore critico e scientifico.
- In particolare deve presentarsi come modello di attribuzioni realistiche e cioè che legano coerentemente i nessi tra azioni ed eventi.
- Egli deve fornire dati oggettivi o inferenziali in assenza di attribuzioni da parte degli allievi ed orientarli nel compiere attribuzioni realistiche.
- Ove le attribuzioni degli studenti apparissero non realistiche o disfunzionali deve riattribuirle in modo funzionale.
- I modelli attribuzionali del « senso di impotenza appresa » e della « autoefficacia » propongono ipotesi su come dovrebbero essere correttamente attribuiti il successo e l'insuccesso.
- Il premio e il castigo possono contribuire a controllare il comportamento ma possono ingenerare risultati controintuitivi. Il premio può far inferire allo studente poca stima dell'insegnante per le sue capacità, mentre la mancata punizione può valere come prova che l'insegnante si è rassegnato alla sua incapacità.
- Le strategie attributive e riattributive possono consentire all'insegnante di migliorare il rendimento degli allievi le cui capacità siano state correttamente diagnosticate.

# *bibliografia*


ABRAMSON L.Y., SELIGMAN M.E.P., Learned helplessness in humans, in *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 49-74.

ALLINGTON R., Teacher interruption behaviours during primary grade oral reading, in *Journal of Educational Psychology*, 1980, 371-377.

ALLPORT E.W., *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

AMERIO P., *Teorie in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1982.

AMES C., AMES R., Competitive versus individualistic goal structures. The Salience of post performance Information for casual Attributions and Effect, in *Journal of Educational Psychology*, 1981, 411-418.

ANDERSON C.A., Motivational and performance deficits in interpersonal settings: the effect of attributional, in *Journal of Personality and Social Psycology*, 1983, 1136-1147.

ANDERSON R., MANOOGIAN S.T., RESNICK J.S., The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, 915-922.

ASCH S.E., Forming impression of personality, in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1946, 258-290.

BABAD E.Y., INBAR J., ROSENTHAL R., Pygmalion, galatea, and the golem: Investigations of biased and unbiased teachers, in *Journal of Educational Psychology*, 1982, 459-474.

BANDURA A., *Social learning theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.Y., 1977.

BANDURA A., Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy, in FLAVELL J.H. and ROSS L., (a cura di), *Social cognitive development*, in *Cambridge University Press*, Cambridge, U.K., 1981, 200-239.

BANDURA A., Self-efficacy mechanism in human agency, in *American Psychologist*, 1982, 122-147.

BAR-TAL D., GUTTMANN J., A comparison of pupils', teachers', and parents attributions regarding pupils' achievement, in *British Journal of Educational Psychology*, 1981, 301-311.

BAR-TAL D., The effectis of teachers behavior on pupils' attribution: A review, in ANTAKI C., BREISING G., (a cura di), *Attributions and Psychological Change*, Academic Press, London, 1982, 177-194.

BLEASE D., *The Role of Feadback and Pupil Self-Expectancy*, Educational Studies, 1983, 125, 143.

BAR-TAL Y., BAR-TAL D., Social psychological analysis of classroom interaction, in FELDMAN R., (a cura di), *The Social Psychology of Education*, Cambridge University press, Cambridge, 1986, 132-149.

BEM D.J., Self-perception theory, in L. BERKOWITZ, (a cura di), *Advances in experimental social psychology*, Academic Press, New York, 1972, vol. 6.

BERG C.A., STERNBERG R.J., Response to novelty: continuity versus discontinuity in the developmental course of intelligence, in REESE H., (a cura di) *Advances in child development and behavior*, New York Academic, 1985.

BRAUN C., Teachers' expectations: Sociopsychological dynamics, in *Review of Educational Research*, 1976, 185, 213.

BROPHY J., GOOD T.L., *Teacher-student relationships: Causes and consequences*, Holt, Rinehart and Wiston, New York, 1974.

CHAIKEN A.L., SIGLER F., DERLEGE V.J., Non verbal mediators of teacher expectancy effects, in *Journal of Personality and Social Psichology*, 1974, 144-149.

CONDRY J., CHAMERS J.C., Intrinsic motivation and the process of learning, in LEPPER M.R. and GREENE D., *The Hidden Costs of Reward*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1978.

COOLEY C.H., *Human nature and the social order*, Scribher, New York, 1922.

COOPER H., Pigmalion grows up: a model for teacher expectation communication and performance influence, in *Review of Educational Research*, 1979, 389-410.



COOPER H., GOOD T., *Pygmalion grows up, Studies in the expectation communication processes*, Longman, New York, 1983.

CONVINGTON M., The motive for self-worth, in AMES R., AMES C., (a cura di) *Reserch on motivation in education: Student Motivation*, Academic Press, New York, 1984.

CRANO W.D., MELLON P.M., Causal influence of teachers' expectations on children's academic performance: A cross-lagged Panel analysis, in *Journal of Educational Psychology*, 1978, 39-49.

CROCKER C., Judgment of covariation by social perceivers, in *Psychological Bullettin*, 1981, 90, 272-292.

CROMWELL R.L., A social learning approach to mental retardation, in ELLIS N.R. (a cura di) *Handbook of Mental Deficiency*, Mc Graw-Hill, New York, 1963.

CRONBACH L.J., Processes affecting scores of « understanding of others » and « assumed similarity », in *Psychological Bulletin*, 1955, 177-193.

DAWES R., A case study of graduate admissions: application of three principles of human decision making, in *American Psychologist*, 1971, 180-188.

DEAUX K., EMSWILLER T., Explanations of successful performance on sex-linked tasks: What is skill for the male is luck for the female, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974, 80-85.

DECI E.L., Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 105-115.

DECI E.L., The effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation, *Organizational Behavior and Human Performance*, 1972, 217-229.

DECI E.L., *Intrinsic motivation*, Plenum, New York, 1975.

DECI E.L., LANDY D., BENWARE C., The attribution of motivation as a finction of output and rewards, in *Journal of Personality*, 1974, 652.

DECI E.L., NEZLEK J. SHEINMANY L., Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, 1-10.

DE GRADA E., MANNETTI L., *L'attribuzione causale*, Il Mulino, Bologna, 1988.

DIENER C.I., DWEK C.S., An analysis of learned helplessness; the Processing of Success, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 940-952.

DWECK C.S., Motivational processes effecting learning, in *American Psychologist*, 1986, vol. 41, 104-1048.

Dweck C.S., The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 674-685.

Dweck C.S., Eelliott E.S., Achievement motivation, in Mussen P.M. (a cura di), *Handbook of Child Psychology*, Wiley, New York, 1984, vol. 4, 643-691.

Eccles J., Wigfield A., Teacher expectations and student motivation, in Dusek (a cura di), *Teacher expectancies*, Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1985, 185-226.

Epstein S., The self-concept revisited or a theory of a theory, in *American Psycholgist*, 1973, 405-416.

Feldman R.S. (a cura di), *The Social Psychology of Education*, Cambridge University Press, 1986.

Festinger L.A., *A theory of cognitive dissonance*, Row Peterson, Evanston Ill., 1957.

Finn F., Expectations and the educational environment, in *Review of Educational Research*, 1972, 387-410.

Forsterling F., *Attribution theory in clinical psychology*, John Wiley & sons, Chichester, 1988.

Forsyth D.R., An attributional analysis of students' reactions to success and failure, in AA.VV., *The Social Psychology of Education*, Cambridge University Press, 1986.

Forsyth D.R., McLillan J.H., Attributions, affects and expectations, a test of Weiners. Three Dimensional Model, in *Journal of Educational Psychology*, 1981, 393-401.

Forsyth D.R., Mc Millan S.H., *Reaction to educational outcomes: Some affective and attributional correlates*, Paper presented of the annual meeting of the American Psychological Association, D.C., Washington, 1982.

Forsyth R.S., Introduction: The present and promise of the social psychology of education, in Feldman R.S. (a cura di), *The Social Psychology of Education*, Cambridge University Press, 1986, 1-38.

Frieze I., Weiner B., Cue utilization and attributional judgments for success and failure, in *Journal of Personality and Social psychology*, 1971, 591-606.

Fry P.S. (a cura di) *Chancing conceptions of intelligence and intellectual functioning: Current theory and research*, North Holland, Amsterdam, 1984.

Gold M.W., Stimulus factors in skill training of the retarded on a complex assemply task: acquisition, transfer and retention, in *American Journal of Mental Deficiency*, 1972, 517-526.



Gold M.W., Ryan K.M., *Vocational training for the mentaly retarded*, New Approaches to Social Problems, Jossey-Bass Publishers, 1979.

Gorra E., *L'attribuzione di responsabilità*, Giuffrè, Milano, 1983.

Gulotta G., *Commedie e drammi nel matrimonio*, Feltrinelli, Milano, 1976.

Gulotta G., *Processi di attribuzione*, F. Angeli, Milano 1982.

Hamlish E., Gaier E.L., Teacher-student similarities and works in *School Review*, 1954, 265-273.

Hansen R., Cognitive economy and commonsense attribution processing, in Weary G., Harvey J., *Attribution, basic issues and applications*, Academic, New York, 1985.

Harris M.J., Rosenthal R., Four factors in the mediation of the teacher expectancy, in AA.VV., *The Social Psychology of Education*, Cambridge University Pres, 1986.

Hastie R., Kumar P.A., Person memory: personality traits as organizing principles in memory for behaviors, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 27-38.

Heath S.B., *Ways with words*, Cambridge University Press, New York, 1983.

Hewstone J., *Teorie dell'attribuzione*, Il Mulino, Bologna, 1989.

Kahneman D., Tversky A., On the psycology of prediction, in *Psychological Review*, 1973, 237-251.

Kaven Kloglu G., Green Haus S.H., Causal attributions, expectations and task performance, in *Journal of Applied Psychology*, 1978, 698-705.

Kelley H.H., *Attribution in social interaction*, General Learning Press, Morristown, N.J., 1971.

Kelley H.H., Causal schemata and the attribution process, in *General Learning Press*, Morristown, N.J., 1972.

Kelley H.H., The process of causal attribution, in *American Psychologist*, 1973, 107-128.

Kelley K., Forsyth D.R., *Attribution-affect linkages after success and failure*, Paper presented at the Annual meeting of the Eastern Psycholgoical Association Baltimore MD. 1984.

Kenneth J. Gergen, Mary M. Gergen, *Psicologia sociale*, Il Mulino, 1985.

Kirsch J., *Changing expectations*, Brooks/Cole Pacific Grove 1990.

Jackson P., *Life in classroom*, Holt, Rinehart and Wiston, New York, 1968.

JENKINS H.M., WARD W.C., Judgment of contingency between responses and outcomes, in *Psych. Mon.*, 1965, 79.

JONES E.E., BERGLAS S., Drup choice as a self-handicapping strategy in response to non contingent success, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 410-417.

JUSSIM L., Self fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review, in *Psychological Review*, 1986, 428-445.

JUSSIM L., Teacher expectation: self-fulfilling, prophecies, percectual biases and accuracy, in *Journal of Personality and Social Psycology*, 1989, 469-480.

LAING R.D., PHILIPPSON H., LEE A.R., *La funzione interpersonale*, Giuffrè, Milano, 1983 (ed. orig. 1966).

LEARY M.R., ROWLAND S.M., Expectancies and behavior change, in *Social Psychology and disfuncional behavior: Origin, diagnosis and treatment*, Springer-Verlag, New York, 1986, 178-184.

MARK R. LEARY, ROWLAND S. MILLER, *Social psychology and dysfunctional behavior: origin, diagnosis and treatment*, Springer Verlag, New York, 1986, 29.

LEGGER M., ROSS L., LAN R., Persistence of in accurate beliefs about the self perseverance effects in the classroom, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 482-490.

LEPPER M., GILOVICHT T., Accentuating the positive eliciting generalized compliance through activity-oriented requests, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 248-259.

LEPPER M.R., GREENE D., NISBETT R., Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: a test of the « overjustification » hypothesis, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 129-137.

LUCHINS A.S., Influence of experience with conflicting information on reactions to subsequent conflicting information, in *Journal of Social Psychology*, 1960, 367-385.

MAC MILLAN D.L., Effect of experimental success and failure on the situational expectancy of E.M.R. and nonretarded children, in *American Journal of Mental Deficiency*, 1975, 90-95.

MARKUS H., Self-schemata and processing information about the self, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1977, 63-78.

MARINI F., *Successo e insuccesso nello studio*, F. Angeli, Milano, 1990.

MAYER W., Der einflub von sanktionen auf begabunsperzeptionen (The influence of sanctions on perceptions of ability), in GÖRLITZ D., MEYER W., WEINER B. (a cura di), *Bielefelder Symposium über Attribution*, Stuttgart: Klett Cotta, 1978, 71-87.



MILLER R.L., BRICKMAN P., BOLEN D., Attribution versus persuasion as a mean for modifing behavior, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 430-441.

NICHOLLS J.G., Causal attributions and other achievement related cognitions: effects of task outcomes, attainment value and sex, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 379-389.

NIGRO G., GALLI I., *La fortuna, l'abilità, il caso*, Centro Scientifico Torinese, Torino 1988.

NISBETT R., ROSS L., *L'inferenza umana*, Il Mulino, Bologna 1989.

PERSONS J.E., KACZALA C.M., MEECE J.L., Socialisation of achievement attitudes and beliefs: classroom influence, child development, 1982, 322-339.

PARSONS J.E., ADLER T.F., FUTTERMAN R., GOFF S.B., KACZALA C.M., MEECE J.L., MIDGLEY C., Expectancies, values, and academic behaviors, in SPENCE J., (a cura di), *Achievement and achievement motivation*, W.H. Freeman, San Francisco, 1983, 75-146.

PARSONS J.E., GOFF S., Achievement motivation and values: an alternative perspective, in FYANS L. (a cura di), *Achivement motivation: recent trends in theory and research*, Plenum, New York, 1980, 349-373.

PERELMAN C.H., *The idea of justice and the problem on argumentation*, Routledg and Kegan, London, 1973.

PHARES J., *Locus of control in personality*, General learning Press., Marristown 1976.

PIATTELLI PALMARINI M. (a cura di), *Livelli di realtà*, Feltrinelli, Milano, 1984.

POPPER K., La logica delle scienze sociali, in AA.VV., *Dialettica e positivismo in sociologia*, Einaudi, Torino, 1972.

REINFENBERG R.J., The self-serving and the use of objective and subjective methods for measuring success and failure, in *Journal of Social Psychology*, 1986, 627-631.

REVI J., ILLYES S., Success expectancy and achievement expectancy in trainable mentally retarded and nonretarded children, in *Studia Psychologica*, 1976, 222-228.

ROSEMBAUM R.M., *A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure*, Unpublished doctoral dissertation, Department of Psychology, University of California, Los Angeles, 1978.

ROSEMBAUM R.M., *A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure*, Unpublished dissertation, University of California, Los Angeles, 1972.

ROSENTHAL R., JACOBSON L., *Pigmalione in classe*, Angeli, Milano, 1972.

ROSENTHAL R., The mediation of Pygmalion effects: a four-factor « theory », Papua New Guinea, in *Journal of Education*, 1973, 1-12.

ROSENTHAL R., *Un the social psychology of the self-fulfilling prophecy: further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanism*, MSS Modular Publications, New York, 1974.

ROSENTHAL R., Pavlov's mice, pfungst's horse, and Pygmalion's pons: Some models for the study of interpersonal expectancy effects, in SEBEOK T.A., ROSENTHAL R. (a cura di) *The Clever Hans Phenomenon: Communication with horses, whales, apes, and people*, Annals of the New York Academy of Sciences, 1981, 182-198.

ROTTHER J.D., *External control and internal control in Psychology today*, 1971, 37-59.

RUBOVITZ R., MAEHR M., Pygmalion black and white, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 210-218.

RYAN R.M., CONNELL J.P., DECI E.L., *A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education: the classroom milieu*, Academic Press, Orlando, Fl., 1985, Vol. 2, 13-51.

SCHUNK D.H., Ability versus effort attributional feedback, differential effects on self-efficacy and achievement, in *Journal of Educational Psychology*, 1983, 848-856.

SHUNK D.H., Modeling and attributional effects on children's achievement: a self-efficacy analysis, in *Journal of Educational Psychology*, 1981, 93-105.

SCHUNK D.H., Ability versus effort attributional feed-back, differential effects in self-efficacy and achievement, in *Journal of Educational Psychology*, 1983, 848-856.

SCHUSTER S.O., GRUEN G.E., Success and failure as determinants of the performance predictions of mentally retarded and nonretarded children, in *American Journal of Mental Deficiency*, 1971, 190-196.

SELIGMAN M.E.P., *Helplessness: on depression, development and death*, Freeman W.H., San Francisco, 1975.

SEAVER W.B., Effects of naturally induced teacher expectacies, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 333-342.

SNYDER M.L., WHITE P., Testing hypoteses about other people: strategies of verification and falsification, in *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1981, 39-43.

SNYDER M.L., When belief creates reality, in *Advances in experimental social Psychology*, 1984, 247-305.





SNYDER M.L., GANGESTAD S., Hypothesis testing processes, in HARVEY J.H., ICKS W., KIDD R.J. (a cura di), *New directions in attribution research*, 1981, vol. 3, 171-196.

SNYDER M.L., SWANN W.B.J., Behavioral confirmation in social interaction: from social perception to social reality, in *Journal of Experimental Social Psychology*, 1978, 148-162.

SWANN W.B., ELY R.J., A battle of wills: self-verification versus behavioral confirmation, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1984, 1287-1302.

SWANN W.B., HILL C.A., When our identities are mistaken: reaffirming self-conceptions through social interaction, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 59-66.

SWANN W.B., SNYDER M., On traslating beliefs into action: theories of ability and their application in an instructional setting, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 879-888.

SWANN W.B., Self-verification: bringing social reality into armony with the self, in SULS J., GREENWALD A.G. (a cura di), *Social psychological perspectives on the self*, Erlbaum, Hillsdale, N.J., 1983, vol. 2, 33-66.

TEDESCHI J.T., *Impression management theory and social psycological research*, Academic Press, New York, 1982.

WATZLAWICH P., *La realtà della realtà*, Astrolobio, Roma, 1976.

WATZLAWICH P. (a cura di), *The invented reality*, Norton and Company, New York, 1984.

WATZLAWICH P., Self-fulfilling prophecies, in *The Invented Reality*, Norton and Company, New York, 1984, 95-116.

WEINER B., *Theories of motivation*, Markham, Chicago, 1972.

WEINER B., Achievement motivation and attribution theory, in *General Learning Press*, Morris Town, N.J., 1974.

WEINER B., *An attributional theory of motivation and emotion*, Spring-Verlag, New York, 1986.

WEINER B., NIERENBERG R., GOLDSTEIN M., Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success, in *Journal of Personality*, 1976, 52-68.

WILSON T.D., LINVILLE P.W., Improving the academic performance of college freshman: attribution therapy revisited, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 367-376.

WILSON T.D., LINVILLE P.W., Improving the performance of college freshmen with attributional techniques, in *Journal of personality and Social Psychology*, 1985, 287-293.

Wortman C.B., Brehm J.W., Responses to incontrollable outcomes: an integration of reactance theory and learned helplessness model, in Berkowits L. (a cura di), *Advances in Experimental Social Psychology*, Academic Press, 1975, vol. 8, 277-336.

Zoeller C.J., Mahoney G., Weiner B., Effects of attribution training on the assembly task performance of mentally retarded adults, in *American Journal of Mental Deficiency*, 1983, 109-112.

# indice analitico